



**PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN
EL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y
DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS**

JULIÁN RUIZ OSPINA

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, 2023**



**PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN
EL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y
DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS**

Trabajo de grado para optar al Título de Magíster en Educación

Estudiante:

Maestrando JULIÁN RUIZ OSPINA

Asesor:

Mg. JOSÉ HERNÁN ECHEVERRY GIRALDO

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, 2023**



Dedicatoria

La culminación de esta tesis (proyecto de vida) es para Dios, mi padre, mi madre y cada uno de los seres queridos que ya no están en cuerpo presente, pero que me motivan a continuar día a día levantando mis cargas como si fueran tuyas para que yo pueda asumir las que sean más inmediatas. A cada una de las personas que vieron potencial en mi búsqueda, poniendo un valioso granito de arena con sus consejos, abrazos, hasta silencios cuando fue necesario, además con cada acción que me sirvió para encontrar un sustento que me diera fuerzas, apoyarme para poder dar cada uno de los pasos que di durante todos estos años de vivencias que por fin dan ese cierre tan anhelado a mi trayecto por la maestría.

Imposible dejar de nombrar a todas aquellas personas que realmente están de una forma u de otra; desde los ya nombrados, personas que me estiman, se presentan en mi cotidianidad o alternan su existencia entre sus responsabilidades, pero demostrando inquietud por saberme bien (espiritual, mental, física y emocionalmente), ya que con ustedes todo se me hace más posible, me siento un constructo en proceso que no iría donde va sin su acogida. Al Julián infante que me mira con recelo cada que pienso tirar la toalla, es él quien me recuerda mis sueños, metas, objetivos, recalcando que en mí mismo está la decisión de edificar mi vida sin permitirme ver límites, él me recuerda que: *“el límite nunca podrá ser la cúspide del Himalaya sino el extremo más distante de la constelación de Andrómeda”* (Ruiz, 2023, inédito).

Finalmente, pero en igual nivel de importancia, a José Hernán Echeverry Giraldo y al profe Javier Taborda Chaurra, quienes me reconocieron en lo que yo consideré como una brecha temporal de ausencia de luz, espacio donde ya no veía salida, extendiendo sus brazos para sacarme de aquel vacío, obsequiándome la posibilidad de salvar mi maestría en un enorme esfuerzo por convalidar que yo sí tengo capacidades, habilidades y el perfil para alcanzar este tipo de metas. Por otro lado, el estímulo afectivo que ya me han dado desde hace muchos años Gloria Elena, Nelly, Naty, Santiago, Jimena, Ana Chávez, Jonathan Roncancio, Alexander Ceballos, Gabriel Gálvez, Diego Bedoya, Jorge Daza, Luisa Marquinez, Edisson Moreno, Jahir Salazar, Manuel Benjumea, Camilo Yepes y Diego López, ellos también hacen parte de reconocerse como alguien valioso en el mundo.



Agradecimientos

Las bases que me permiten alcanzar la cimentación de la presente tesis se dan en un proceso de correspondencia con mi asesor José Hernán Echeverri Giraldo, quien en gala de lo que reconozco como amistad, me abre nuevamente, como ya lo ha hecho en múltiples oportunidades, espacios de enseñanza constante, continúa y a profundidad en cada una de las falencias que fue percibiendo durante mi trasegar como maestrante, sin hacer a un lado sus voces de aliento, positivismo, calidez y optimismo que le han caracterizado desde siempre.

A la Universidad de Caldas (Coordinación de Licenciaturas, Coordinación de Prácticas, Programa de Educación Física), por abrirme el espacio para expresar el sentido de mi proceso investigativo apoyando el fenómeno de investigación que se propuso para facilitar los espacios que considerase oportunos, posibilitándome el acceso a los recursos que reflexionase necesario, en aras de propender por seguir fortaleciendo todo aquello que pueda aportar a la formación de calidad de mi *alma mater*. También a los docentes asesores y docentes practicantes, quienes hicieron parte fundamental de este proceso investigativo aportando desde su estructurado criterio, en corresponsabilidad con el acto formativo que vivenciaron desde sus reflexiones y percepciones.

A mis compañeros de trabajo, Anaí, Francy, Jaime y Edison, mi rector Diego y coordinador Camilo, quienes, a pesar de verme decaído en muchos momentos, siempre me apoyaron, animándome a continuar aportando desde su profesionalismo, ética laboral, objetividad y desde donde fuese necesario; con consciencia de ello o no, me extendieron su mano mil veces cuando estuve en el suelo, arrojándome ante tanta adversidad en la que se convierten en mi familia en la que considero mi segunda ciudad natal, es por eso que hoy, por fin estando de pie, les agradezco y quedo eternamente en deuda con ustedes.



Resumen

La Práctica Pedagógica Docente, como ejercicio culmen del proceso formativo de los docentes practicantes, en acompañamiento de una serie de estamentos que confluyen entre sí para dar cimientos a dichas actividades académicas (Práctica Pedagógica I y Práctica Pedagógica II), se han visto referenciadas en la presente tesis desde quienes la vivencian a partir de las múltiples situaciones que convergen en torno a ellas, quienes experimentan cada acción que propende por develar las realidades de este contexto, quienes como actores principales, por medio de su interpretación de cada realidad singular, según sea la Institución Educativa donde lideren sus procesos, es lo que permite concatenar la evolución formativa con las realidades expuestas, es entonces en estos, los docentes practicantes y las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica docente, quienes se vuelven los actores principales del presente estudio que tuvo por objetivo general comprender dichas percepciones con una metodología de corte cualitativo a la que se adaptó perfectamente, por su interés comprensivo a partir de las percepciones de un grupo poblacional que experimenta una serie de situaciones en un contexto social determinado, el enfoque de la Complementariedad de (Murcia & Jaramillo, 2008) y a su vez se pueda permear a partir de los principios de la Teoría Fundamentada de (Corbin & Strauss, 2002) y un acercamiento hermenéutico para posibilitar la interpretación de los hallazgos y la posibilidad de comprender en profundidad el fenómeno de estudio. Finalmente se destaca la aplicación de los diarios pedagógicos, autoevaluación intermedia y final, además de la entrevista semiestructurada, como instrumentos para la recolección de los datos, para su respectiva organización, interpretación y comprensión en profundidad a partir de la observación no participante, saturación, rotulación y microanálisis, en los casos que así fuera determinando el fenómeno de estudio para alcanzar los hallazgos que se codificaron hasta lograr la categorización consecuente que permitió la consolidación de siete redes semánticas que permitieron dar las conclusiones y recomendaciones finales.

Palabras clave: práctica pedagógica, percepciones, asesores, acompañamiento, pedagógico, disciplinar, evaluación, plan de estudios.



Abstract

The Teaching Pedagogical Practice, as the culminating exercise of the training process of the practicing teachers, in accompaniment of a series of we are that come together to give foundations to said academic activities (Pedagogical Practice I and Pedagogical Practice II), have been referenced in the present thesis from those who experience it from the multiple situations that converge around them, who experience each action that tends to reveal the realities of this context, who as main actors, through their interpretation of each singular reality, as appropriate the Educational Institution where they lead their processes, is what allows concatenating the formative evolution with the exposed realities, it is then in these, the practicing teachers and the perceptions that underlie the teaching pedagogical practice, who become the main actors of the present study that Its general objective was to understand these perceptions with a qualitative methodology to which it was perfectly adapted, due to its comprehensive interest based on the perceptions of a population group that experiences a series of situations in a specific social context, the Complementarity approach. of (Murcia & Jaramillo, 2008) and in turn can be permeated from the principles of the Grounded Theory of (Corbin & Strauss, 2002) and a hermeneutic approach to enable the interpretation of the findings and the possibility of understanding in depth the studied phenomenon. Finally, the application of the pedagogical diaries, intermediate and final self-assessment, in addition to the semi-structured interview, is highlighted as instruments for data collection, for their respective organization, interpretation and in-depth understanding based on non-participant observation, saturation, labeling and microanalysis, in cases where the study phenomenon was thus determined to reach the findings that were codified until the consistent categorization was achieved that allowed the consolidation of seven semantic networks that allowed the final conclusions and recommendations to be given.

Keywords: pedagogical practice, perceptions, advisors, accompaniment, pedagogical, disciplinary, evaluation, study plan.

Contenido

	Pág.
Introducción	1
Planteamiento del problema	3
<i>Caracterización del contexto</i>	8
Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Justificación	15
Antecedentes	18
Ámbito Internacional	18
Ámbito Nacional	32
Ámbito Local	42
Marco teórico	44
Formación y práctica pedagógica	44
Percepciones	49
<i>Percepción desde la psicología</i>	52
<i>Percepción desde lo social</i>	53
Las prácticas pedagógicas	55
<i>Práctica pedagógica en la Universidad de Caldas: docente practicante – realidad docente – acompañamiento institucional</i>	57
<i>Alternativas de práctica pedagógica</i>	59
<i>Práctica no formal</i>	60
<i>Práctica informal</i>	61
Actualidad docente-práctica pedagógica	63
Saber pedagógico	64
Saber disciplinar	66
Metodología	67
Tipo de investigación	67
Enfoque de investigación	69

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	70
Método y principios	71
Unidad de análisis y de trabajo	72
Diseño metodológico	72
Resultados y análisis	75
Red Semántica Global y Segmentaria	75
Categoría 1: Rol como docente en el ejercicio de la práctica	76
Categoría 2: Influencia de las actividades académicas del componente pedagógico	86
Categoría 3: Influencia de las actividades académicas del componente disciplinar	94
Categoría 4: Acompañamiento institucional para las prácticas pedagógicas	104
Categoría 5: Plan de estudios pertinente frente a las prácticas	114
Categoría 6: Necesidad de generar otro tipo de prácticas	122
Categoría 7: Evaluación en el proceso de práctica pedagógica	129
Conclusiones	135
Recomendaciones	138
Referencias	140
Anexos	150



Lista de figuras

	Pág.
Figura Base. Red semántica Global y Segmentaria	75
Figura 1. Red semántica Rol como docente en el ejercicio de la práctica pedagógica	76
Figura 2. Red semántica Influencia de las actividades académicas del componente pedagógico	86
Figura 3. Red semántica Influencia de las actividades académicas del componente disciplinar	94
Figura 4. Red semántica Acompañamiento institucional para las prácticas pedagógicas	104
Figura 5. Red semántica Plan de estudios pertinente frente a las prácticas	114
Figura 6. Red semántica Necesidad de generar otro tipo de prácticas	122
Figura 7. Red semántica Evaluación en el proceso de práctica pedagógica	129



Introducción

La práctica pedagógica como requisito formativo en la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, desde la mirada de quien investiga, es el “espacio” de confirmación de las aptitudes propias que debe tener un docente en su trasegar profesional. Es en este momento de ejecución que se da la posibilidad de plasmar el dominio conceptual (componentes pedagógicos y disciplinares), aclarando que no necesariamente es lo que pueda determinar su rendimiento profesional en los diversos contextos de aplicabilidad por las múltiples variables que convergen en torno a su quehacer, sin embargo, el campo de la educación formal se constituye en el “termómetro” fundamental por el cual se mueve esta licenciatura.

El presente trabajo de investigación corresponde a la indagación efectuada a un grupo de docentes practicantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (en adelante LEFRD) acerca de cómo se está llevando el proceso de práctica pedagógica en la actualidad, buscando a partir de sus percepciones, encontrar la comprensión de diferentes matices que giran en torno al mismo. En este sentido, los docentes practicantes reflexionan sobre su camino recorrido durante la carrera, teniendo en cuenta todas las actividades académicas fraccionadas en el presente trabajo desde los componentes disciplinar y pedagógico, hasta llegar al escenario de la práctica en el cual “ponen en escena” todo su potencial adquirido en este trayecto. Los análisis se basaron en aspectos como: acompañamiento por parte de la Universidad y las instituciones educativas, el rol que se asume como docente sin tener el rótulo de practicante, la aceptación de las diferentes actividades del componente disciplinar y pedagógico inmersas en el plan de estudios y, desde luego, la forma actual de evaluación del mismo proceso.

Los objetivos buscaron dar respuesta a todos estos aspectos nombrados anteriormente, que marcaron el camino para resolver el principal propósito: comprender las percepciones que tienen los docentes practicantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Metodológicamente, se resolvieron tres momentos trazados a partir de una investigación cualitativa, basados en el enfoque de la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008), utilizando las técnicas de análisis de texto y de entrevista semiestructurada, triangulando con teoría formal existente, según la comprensión de los resultados.

Entre los resultados obtenidos se destacan, casi que, de manera unánime, aspectos muy positivos acerca de la forma como se desarrolla la práctica pedagógica docente en la LEFRD, la



utilidad de las actividades académicas del programa en general para el quehacer docente, la pertinencia de las mismas, la interacción interinstitucional favorable entre Universidad y escuela y la forma como se llevan los procesos evaluativos. Esta indagación fue sin duda una grata experiencia, pero, además, marca un referente para reflexionar sobre el contexto, mantener los aspectos positivos y deconstruir algunos aspectos que necesariamente, por la evolución de la sociedad, se deben ir efectuando para no quedar en el pasado.

Planteamiento del problema

La Universidad de Caldas, ubicada en el sector de Palogrande con su sede principal Calle 65 No 26–10 de la ciudad de Manizales en el departamento de Caldas, fue fundada en el año 1905, con el objetivo de seguir avanzando en la educación del departamento. Luego, en 1966, cuando Caldas pasó por un proceso de división (se separan sus departamentos), la Institución cambió su razón de orden departamental a nacional (Ley 34 de agosto de 1967). En el año de 1989, mediante Acuerdo 008 de febrero 14, se crea el programa de Licenciatura Educación Física y Recreación, el cual ha tenido en su existencia diferentes denominaciones, actualmente la de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, adscrito a la Facultad de Ciencias para la Salud.

Es importante destacar que en la LEFRD de la Universidad de Caldas no se contempla el desarrollo de prácticas pedagógicas en los primeros cuatro períodos académicos, pero a partir del quinto período, se determina un proceso inicial de práctica básica en recreación (2 créditos), luego en el sexto período, se retorna a los procesos pedagógicos y disciplinares desde los componentes ya mencionados. En el séptimo período, se da inicio a la práctica básica en deportes (2 créditos), seguidamente, en octavo período, práctica básica en actividad física (2 créditos) y seminario de práctica pedagógica e investigativa (4 créditos).

Al cierre del proceso formativo de sus últimos dos períodos académicos, en el noveno se desarrolla la práctica docente I (8 créditos) y finalmente en el décimo período, la práctica docente II (8 créditos). En síntesis, se establecen los componentes de ciencias aplicadas a la LEFRD (26 créditos), profesional disciplinar (66 créditos), pedagógico (50 créditos), opcionales (10 créditos) y profundización (15 créditos), para un total de 167 créditos a cursar durante toda la carrera. En este sentido, se resalta que la práctica pedagógica docente transita en el penúltimo y último período académico de la carrera, evidenciando uno de los focos problemático visto desde las realidades curriculares de otros programas similares a nivel nacional.

El presente problema de investigación tiene su punto de partida en la experiencia vivenciada durante el proceso formativo que se tuvo en el pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas; destacando que no es el fundamento insigne del presente fenómeno, allí, con el acompañamiento del asesor de la actividad académica de práctica pedagógica docente y el apoyo en la Institución Educativa donde se desarrolló dicho proceso durante los dos períodos académicos



del año 2007, en especial, en el grado tercero de primaria, se comenzó a comprender que existían algunas reflexiones sobre la práctica en situaciones propias del contexto en contraste con algunas realidades formativas propuestas desde la Licenciatura para ese entonces.

Posteriormente, en el ejercicio docente, desde luego, en el área de Educación Física, Recreación y Deporte, se recibieron docentes practicantes (futuros licenciados en Educación Física), en quienes se evidencia algunas reflexiones frente a la realidad del contexto al que se enfrentan, propiciando algunos matices que fortalecen el interés de esta investigación. Es de aclarar que la reflexión deviene del escenario de la práctica pedagógica I y II como tal, dado que los contextos formativos de pregrado entre las diferentes regiones del país pueden variar, sin embargo, el ejercicio de la práctica pedagógica sigue siendo similar en cuanto a sus aspectos cognitivos y cognoscitivos a resolver según las situaciones presentadas.

En ese sentido, a partir de las realidades del contexto específico, se empezó un aterrizaje fáctico sobre antecedentes de estudios encaminados en dicha temática o que incidían desde ciertas perspectivas, entre los cuales se citan autores como Álvarez (2015), quien en su estudio de “Teoría frente la práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución”, hace una serie de análisis que, como su investigación lo establece, evidencia una serie de situaciones en torno a la educación y las prácticas, mismas que especifica en su desarrollo en el contexto histórico del país de España, en donde se desarrollan, dentro de muchas ideas las que tienen que ver con las limitaciones en este proceso formativo permitiendo identificar desde el contexto internacional un interés respecto al campo de las prácticas hacia la profesionalización.

En otro escenario internacional, específicamente en Oaxaca, México, en un estudio denominado “La socioformación: un enfoque de cambio educativo, su autor, Ambrosio (2018), desarrolla la idea central de dicho proceso investigativo en el escenario de la educación, pero al respecto, llama la atención en el desarrollo de sus conceptos, la incidencia de la tecnología en el aula, que se rescata en términos de lo que puede dilucidarse a la hora del encuentro entre el docente practicante y las realidades que debe asumir en el contexto inmediato de dicha actividad académica que se transpola en términos de la identificación de antecedentes de las mismas realidades que se vivencian en las instituciones de educación.

Si bien los anteriores procesos de investigación dan apertura al proceso de investigación del presente fenómeno a continuación se nombran otra serie de investigadores a los que se alude a lo largo de esta tesis y los puntos centrales de sus investigaciones que aportan para dar el sustento



formal consecuente como lo son, Ambrosio (2018), quien investiga acerca de la socioformación y los cambios en los enfoques educativos, Aranco Erseguer y Soca Fialho (2020), ellos hablan de las prácticas desde los supuestos en la Educación Física, Atienza et al. (2018), hablan de la experiencia evaluativa en la Educación Física, Ayala Zuluaga et al. (2017), desarrollan su investigación a partir de la práctica educativa y las orientaciones pedagógicas, Betancur Agudelo et al. (2020), desarrolla un abordaje desde las discusiones pedagógicas en el programa de Educación Física y también, Betancur Agudelo et al. (2018), también investiga acerca del docente de educación Física y sus prácticas pedagógicas.

Continuando con los aportes a la presente tesis, también se alude a Campos de Vettori (2022), quienes realizan una revisión sistemática en el campo de las prácticas, Carmentate Figueredo et al. (2020), desarrolla una encuesta en el campo laboral del programa, Graça da Costa & Santos e Campos (2022), aportan desde una visión de los desafíos actuales en el campo de la educación, Feiman-Nemser (1990), propone una investigación relacionada con la preparación de los docentes, Gaitán Pedraza et al. (2022), por su parte, ellos aportan desde lo que es la práctica reflexiva en la práctica pedagógica, García Peña (2017), se referencia como apoyo desde la conceptualización de la práctica pedagógica en la Educación Física, Gómez Valdés et al. (2021), en este estudio se hace referencia a la inclusión desde una perspectiva de formación.

Finalmente y continuando con darle un mayor peso desde los aportes ofrecidos por los rastreos y la teoría formal, Fernández Franco et al. (2022), aportan desde el desarrollo de procesos reflexivos en la práctica pedagógica, Imbernón (2007), aclara y conceptualiza lo que es la formación y el desarrollo profesional, Iznola Cuscó y Zaldívar Pérez (2021), hacen referencia a los indicadores de motivación profesional y finalmente, MacPhail et al. (2013), complementan los aportes desde la formación dada desde la instrucción, son los anteriores autores y sus estudios, quienes posibilitan un marco comprensivo para la resolución de los objetivos planteados en la presente propuesta investigativa, en procura principalmente de comprender las percepciones que subyacen por parte de los docentes practicantes de la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte y de quienes se hace referencia uno a uno a lo largo del presente documento.

Como complemento, en los momentos de discusión pedagógica en los escenarios académicos de Educación Superior y en efecto de la Maestría en Educación con los pares respectivos, se hace evidente la necesidad de repensar este “campo” formativo propiciado por las universidades en convenio con las instituciones de educación formal, avaladas para valorar dichos

procesos en quienes culminan su etapa formativa a nivel de pregrado y se vinculan laboralmente, pero que invitan a indagar en profundidad sobre el área de interés.

Debido a que las prácticas pedagógicas, en cualquier área de formación, tienen como uno de sus preceptos seguir formando al futuro licenciado, se adoptó el concepto de Orrego y Portela (2009), según el cual

La formación es una característica del ser humano, que a decir de diversos autores se presenta desde el momento en que se nace hasta que se muere; es una condición que humaniza al hombre desde el acogimiento de cada experiencia, de cada aprendizaje, desde todos y cada uno de los sucesos que de una u otra forma se vuelven significativos para cada sujeto. (p. 50)

Teniendo en cuenta el concepto anterior, se fortalece en sí mismo el criterio de contexto, como el más próximo a ese ser que se transforma con cada aprendizaje que llega a su entorno formativo en beneficio de la “transmisión” de conocimientos a quienes le rodean en el acto pedagógico: sus estudiantes. Los contextos en donde los practicantes de Educación Física van en procura de alcanzar una mayor adaptación en su profesionalización, se enmarcan en una serie de variables que también proporcionan un conjunto de herramientas para continuar con su valoración formativa, es allí donde también Orrego y Portela (2009) mencionan que

El conocimiento en los escenarios de formación del licenciado en educación física no sólo es de carácter teórico, sino que además se debe poner en acción práctica, pero sin caer en el pragmatismo mecánico e instrumental, más bien se aproximará a una praxis reflexiva, a un tipo de movimiento y saber que fluye hacia el mundo de la vida, lo cotidiano, hacia los espacios educativos. (p. 52)

Es por ello que, referido por la propia experiencia, pero fundamentalmente desde conceptos propios del campo disciplinar y del saber pedagógico, se hace indispensable continuar indagando respecto a las percepciones de quienes vivencian directamente los cambios conceptuales, las adaptaciones metodológicas, las vivencias prácticas, entre otra serie de condicionantes que van determinando el perfil profesional del futuro licenciado de Educación Física; además de hacer visible la posibilidad de desarrollar el proceso investigativo dentro de los estándares básicos exigidos por la Universidad de Caldas para llevar a buen término el proceso, ya que estos se dan con los practicantes que actualmente se encuentran en formación, respetando los momentos designados y con el consentimiento de quienes están implicados en la experiencia.



La LEFRD de la Universidad de Caldas, actualmente está consolidada, entre muchos aspectos por su trayectoria a partir del año 1989, misma que ha sido ininterrumpida hasta la actualidad con un total de 167 créditos de los cuales, para las prácticas pedagógicas I y II, se designan 16 créditos, ocho y ocho, respectivamente, para un ciclo de cinco años en términos de regularidad académica para una formación como licenciado.

Para las Instituciones de Educación Superior, específicamente donde está el programa de licenciatura en mención, asumir la formación de los futuros licenciados en Educación Física tiene una correlación con los diferentes factores o posibilidades que existen para alcanzar en ellos los cambios necesarios para confrontar las realidades laborales en las que se pueden ver inmersos. Murcia y Jaramillo (2014) mencionan en la educabilidad como una posibilidad de formación y especifican que,

En el contexto actual de la educación estas premisas se mantienen, aunque en el marco más localizado de la experiencia y posibilidad de desarrollo de la humanidad multidimensional de quien aprende y la relación con quien realiza el proceso de enseñanza. (p. 10)

Lo anterior permite inferir que el proceso de formación, desde este engranaje específico de la educabilidad, corresponde tanto a las realidades del contexto formador de '*quien realiza los procesos de enseñanza*', como las de '*quien aprende*', este último es uno de los actores principales y persigue el fin de formarse de la mejor manera para las realidades laborales y, por tanto, sus percepciones sobre las mismas son determinantes para evaluar cómo se realiza esa práctica docente.

El fenómeno de estudio que se observa da lugar; específicamente, en el marco de la *percepción* de quienes representan el estamento de los estudiantes, los hallazgos derivados de los antecedentes investigativos, producto de la realidad de indagación en este campo de la percepción, que coadyuvan en la consolidación del perfil de calidad profesional por el que se propende en el programa, además, quienes vivencian directamente el impacto de los componentes pedagógicos y disciplinarios al momento de cursar la actividad académica de Práctica Pedagógica, ello, evidencia la posibilidad de considerar que hay un sinnúmero de investigaciones relacionados con esta, la actividad académica en cuestión, pero a pesar de ello, a la fecha no se encuentran registros de algunas que vayan encaminadas directamente hacia este aspecto, el perceptivo, y que en vista de su gran importancia traiga como consecuencia aportes, recomendaciones, sugerencias para seguir avanzando hacia las metas formativas y/o de certificación continua.



Es así como, en el presente planteamiento del problema se intenta determinar que, en un caso particular de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, contemplada desde la percepción de los docentes practicantes, los componentes formativos, en especial, los pedagógicos, se pueden reflexionar a partir de la práctica pedagógica docente, y así sopesar el componente pedagógico, el cual busca un equilibrio respecto al componente disciplinar, entendiendo que los conocimientos desde la ciencia aplicada al deporte, educación física, recreación, entre otros, están inmersos, son importantes, pero deben ser transmitidos, manteniendo el eje “articulador” del saber pedagógico.

En razón de lo anteriormente expuesto, emerge la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica docente en el programa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas?**

Caracterización del contexto

La Universidad de Caldas, ubicada en el sector de Palogrande con su sede principal Calle 65 No 26–10 de la ciudad de Manizales en el departamento de Caldas, fue fundada en el año 1905, cuando se origina, según lo expuesto en la página de la Universidad de Caldas, como la posibilidad de un desarrollo en el ámbito educativo, entre otros aspectos propios de la región. Posteriormente, en el mes de marzo de 1911 se crea el Colegio Mayor para atender la secundaria. Y, en 1913, aparece su reemplazo que es el Instituto Universitario de Caldas, el cual fue el núcleo que dio origen a la Universidad Popular (Universidad de Caldas, 2020).

En noviembre de 1931 surge la Escuela Bellas Artes y doce años después, en el año de 1943, se funda la Universidad Popular según ordenanza 006 del 24 de mayo de 1943. En 1949-1950 aparece la Facultad de Agronomía y Veterinaria en respuesta a las necesidades de la región, dando paso a las de Derecho y Medicina en respuesta a las exigencias de la clase dirigente.

Para 1955 aparece el Departamento de Lenguas Modernas. En 1957 se le otorga la categoría de Facultad a la Escuela de Bellas Artes. En 1959 se crea la Facultad de Filosofía y Letras. En 1961 se crea la Facultad de Economía del hogar como una exigencia externa a través de las políticas de alianza para el progreso; posteriormente en el año de 1983 se crea la Facultad de Desarrollo Familiar en sustitución de dicha Facultad. (Universidad de Caldas, 2020)

[REDACTED]

Continuando con el presente desarrollo histórico basado en los antecedentes contextuales referenciados y también, en relación con el contexto específico de la institución, es importante mencionar que:

La desmembración del Departamento de Caldas en el año de 1966 da origen a que se presente y apruebe el proyecto de ley mediante el cual la Universidad dejaba de ser Departamental para convertirse en Institución del Orden Nacional, según ley 34 de agosto de 1967. En 1970 se crea la Facultad de Enfermería, en 1972 se crea la Facultad de Geología y Minas y En 1989, mediante Acuerdo 008 de febrero 14, se crea el programa de Licenciatura Educación Física y Recreación. (Universidad de Caldas, 2020)

Además, tiene dentro de su amplia oferta de formación académica, una serie de licenciaturas tales como: Licenciatura en Música, Licenciatura en Filosofía y Letras, Licenciatura en Artes Escénicas, Lenguas Modernas, Licenciatura en Ciencias Naturales, Licenciatura en Ciencias Sociales y Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte que está acreditada en alta calidad con la resolución N° 10732 de mayo 25 de 2017 por 6 años y un registro calificado con número 119346 de noviembre 24 de 2015, por 7 años exigiendo un mínimo de 167 créditos en la jornada diurna y en una modalidad presencial.

La institución se propone formar licenciados idóneos, pero también, comprometidos con la solución de problemas locales, regionales y nacionales, que aporten al mejoramiento de la calidad de vida y contribuyan a la construcción del tejido social a través de, por ejemplo, el fomento de “la actividad física, la práctica deportiva y el adecuado uso del tiempo libre”.

La malla curricular del programa de la LEFRD de la Universidad de Caldas tiene la siguiente estructura:

Primer período académico: biología, epistemología de la educación física, recreación, el deporte y la actividad física, gimnasia, actividad física para la salud, capacidades coordinativas, fundamentos del ocio y la recreación, educación y pedagógica, historia, teorías y procesos I, razonamiento lógico I, textos y discurso I.

Segundo período académico: morfofisiología, atletismo, baloncesto, habilidades rítmicas y expresión corporal, ocio y recreación escolar, culturas y aprendizajes, educación y pedagogías, historias y procesos II, razonamiento lógico II, textos y discursos II.

[REDACTED]

Tercer período académico: primeros auxilios, motricidad, psicología de la actividad física y el deporte, fútbol, folclor, ocio y recreación comunitaria y empresarial, CTO (centro) pedagógico y didáctico del contenido, constitución política, razonamiento lógico III, textos y discursos III.

Cuarto período académico: medicina deportiva, alimentación nutrición y actividad física, crecimiento y desarrollo, actividades acuáticas I, voleibol, deportes alternativos, didáctica de la recreación.

Quinto período académico: biomecánica, actividad física adaptada, actividades acuáticas dos, teoría del método del entorno deportivo, deportes acuáticos, práctica básica en recreación, didáctica del deporte.

Sexto período académico: educación física para personas con discapacidad, fundamentos de investigación, Triatlón, procesos de formación del deportista, actividades físicas en la naturaleza, fitness, didáctica de la educación física, evaluación de proceso educativos y de aprendizajes.

Séptimo período académico: traumatología en la actividad física y el deporte, investigación cuantitativa, práctica básica en deportes, gestión y administración deportiva, teoría y práctica curricular.

Octavo período académico: investigación cualitativa, práctica básica en actividad física, roles y desempeños del maestro, seminario de práctica pedagógica e investigativa, informática.

Noveno período académico: práctica docente I, inglés.

Décimo período académico: práctica docente II, opcionales, profundizaciones (5 créditos cada una); actividad física para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, control biomédico del ejercicio y el deporte, entrenamiento en deportes de resistencia, técnica y táctica del voleibol, currículum en educación física, evaluación del aprendizaje, actividad física adaptada para personas con discapacidad, acondicionamiento físico y fitness, planificación del entrenamiento deportivo.

Es importante destacar que en la LEFRD de la Universidad de Caldas no se contempla el desarrollo de prácticas pedagógicas en los primeros cuatro períodos académicos, pero, a partir del quinto, se determina un proceso inicial de práctica básica en recreación (2 créditos), luego en el sexto período académico, se retorna a los procesos pedagógicos y disciplinares desde los componentes ya mencionados. En el séptimo, se da inicio a la práctica básica en deportes (2 créditos), después, en octavo, prácticas básicas en actividad física (2 créditos) y seminario de



práctica pedagógica e investigativa (4 créditos). Al cierre del proceso formativo en los últimos dos periodos académicos: en el noveno, práctica docente uno (8 créditos) y finalmente en el décimo, práctica docente dos (8 créditos).

Componentes: ciencias aplicadas a la LEFRD (26 créditos), profesional disciplinar (66 créditos), pedagógico (50 créditos), general, opcionales (10 créditos).

Se destaca la presencia de programas con igual o similar titulación avalados por el MEN de otras instituciones de formación superior, como, por ejemplo, el de la Universidad de Antioquia que cuenta con un plan de estudios con 174 créditos subdivididos en 62 asignaturas, además de iniciar su proceso de práctica desde el tercer período académico, discriminado de la siguiente manera: tercer período académico: práctica pedagógica e investigación 1; cuarto: práctica pedagógica e investigación 2; quinto: práctica pedagógica e investigación 3; sexto: práctica pedagógica e investigación 4; séptimo: práctica pedagógica e investigación 5; octavo: práctica pedagógica e investigación 6; noveno: práctica pedagógica e investigación en educación física escolar 1, práctica pedagógica e investigación en entorno deportivo 2, práctica pedagógica e investigación en actividad física para la salud 2, práctica pedagógica e investigación en administración 2; y para el décimo período académico: práctica pedagógica e investigación en educación física escolar 2, práctica pedagógica e investigación en entornos deportivos 2, práctica pedagógica e investigación en actividad física para la salud 2, práctica pedagógica e investigación en administración 2.

Es relevante mencionar y destacar las características de la malla curricular de otras instituciones que se evidencia en la web de cada una de ellas para el momento de la sistematización de los datos hallados, como la anterior, simplemente para destacar la importancia de este tipo de estudios en donde la relevancia de las prácticas pedagógicas es consecuente con las realidades profesionales de los futuros licenciados, independientemente de la intensidad en créditos que tenga cada institución de formación superior y que puede tener actualizaciones posteriores a este proceso descriptivo.

Inicialmente, la Universidad del Valle, también abanderada en los procesos formativos en LEFRD, presenta una malla curricular con un total de 138 créditos de los cuales destina, a diferencia de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Caldas, el octavo y noveno período académico para sus prácticas pedagógicas profesionales 1 y 2 respectivamente, y el último período académico únicamente para tesis de grado, electivas y medicina deportiva.



La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá, por otro lado, presenta una malla curricular con 168 créditos que distribuyen en diez ciclos formativos, estableciendo sus prácticas pedagógicas desde el quinto hasta el décimo período académico, mismas que nombra como Talleres de Confrontación V, VI, VII, VIII, IX y X. En esta IES, sí destinan los últimos ciclos de práctica a la observación e intervención con prácticas pedagógicas formales, no formales e informales.

Por otro lado, en la Universidad Tecnológica de Pereira nos encontramos con que no hay una titulación directamente relacionada con las Licenciaturas, cuentan con Ciencias del Deporte y la Recreación, que tiene un plan de estudios en donde discriminan sus prácticas de la siguiente forma: micropráctica en el octavo período académico, y práctica profesional 1 y 2, en el noveno y décimo período académico respectivamente.

Es importante destacar que, dentro de su plan de estudios exige unas actividades académicas opcionales, constitución política, nutrición, crecimiento y desarrollo, psicología de la actividad física y el deporte, primeros auxilios, morfofisiología, biología, traumatología, motricidad, medicina deportiva, didáctica, roles y desempeños del maestro, pedagogía, culturas y aprendizajes, teoría y práctica curricular, educación y pedagogía en varios ciclos, práctica docente uno y dos, entrenamiento deportivo, prácticas básicas en deportes, en actividad física, recreación, epistemología específica, gestión y administración, deportes alternativos, fútbol, atletismo, gimnasia, triatlón, voleibol, folclor, actividades acuáticas, investigaciones, profundizaciones, actividad física con adaptaciones y especificidades, que le permiten consolidar sus procesos de forma integral, destacando las dos posibilidades de prácticas específicas para el profesional docente.

Después de establecer algunas semejanzas y diferencias en los planes de estudios de los diferentes programas de educación superior que se relacionan con la LEFRD de la Universidad de Caldas, se identifican otras instituciones de educación superior en las que se encuentran carreras afines relacionadas con la de Educación Física a nivel nacional, como las siguientes: Licenciatura en Educación Básica Énfasis en la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña Educación Abierta y a Distancia, en modalidad a distancia, al igual que la Licenciatura en Educación Física en la Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Cabe destacar que, en modalidad presencial encontramos: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Deporte y Recreación, en UNICAUCA (Universidad del

████████████████████

Cauca); Licenciatura en Educación Física y Deportes, en la Universidad del Quindío; Licenciatura en Educación Física, en la Institución Universitaria CESMAG; Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, en UCEVA (Unidad Central del Valle del Cauca); Carrera en Rendimiento Deportivo en San José – Fundación de Educación Superior Institución Tecnológica; carrera en Deporte y Actividad Física, en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca; Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid; Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, en la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Bucaramanga; Licenciatura en Educación Física, en la universidad Surcolombia; Carrera en Educación Física, en la Universidad de Antioquia; Carrera en Educación Física, en la CUC (Universidad de la Costa); Licenciatura en Educación Física, en la Universidad del Valle; Licenciatura en Educación Física, en la Universidad Mariana; Licenciatura en Educación Física en UPN – Universidad Pedagógica Nacional; Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, en la Universidad de Córdoba; Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, en la Corporación Educativa Centro de Administración; Licenciatura en Educación Física, en la Universidad Tecnológica de Chocó D.L. Córdoba.

A nivel internacional, en cuanto a la formación de profesionales del área en mención, vale la pena nombrar a IES, tales como: University of North Carolina Wilmington con Physical Education and Health Specialization, University of Rhode Island con Education M.A with Teacher Certification, University of Chester con Secondary Physical Education PGCE (Postgraduate Certificate in Education) whit QTS (Qualified Teacher Status), Cardiff Metropolitan University con Secondary Education (Physical Education), Manchester Metropolitan University con Secondary Physical Education PGCE whit QTS, Staffordshire University con Secondary Physical Education PGCE, University of Birmingham con Physical Education and Wellbeing MSc, University of Wolverhampton con PGCE Secondary Physical Education PGCE whit QTS, Ulster University con PGCE Physical Education postgraduate Certification, Leeds Berckett University con MA Physical Education and Youth Sport, PG Cert Physical Education and Youth Sport, entre otras.



Objetivos

Objetivo general

Comprender las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica docente de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones que subyacen entre los docentes practicantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas, acerca de la práctica pedagógica docente.
- Describir la pertinencia de las actividades académicas de los componentes de formación del plan de estudios que anteceden al proceso de la práctica pedagógica docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas.
- Interpretar las nuevas alternativas que plantean los docentes practicantes para el desarrollo de la práctica pedagógica docente en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas.



Justificación

El presente proceso investigativo surge; además de la trayectoria del investigador, también de las experiencias que actualmente se vivencian por parte de los docentes practicantes en las instituciones educativas de Manizales, Caldas y algunas extramurales (rurales y fuera del departamento de Caldas), con el propósito de visibilizar la realidad educativa en las instituciones, a partir de una reflexión que permita asumir desde el criterio profesional docente que deviene de la trayectoria laboral propia del área de investigación de quienes son el objeto de estudio, la posibilidad de encaminar la solución de las problemáticas actuales en este campo específico que parten de sus percepciones, el de la Educación Física, aportando una serie de alternativas que permitan inferir la solución que contribuya al mejoramiento de los procesos formativos mediante el ejercicio de la docencia.

La importancia del estudio radica en la búsqueda e identificación de algunas herramientas o acciones de actualización propuestas propiamente por quienes vivencian las prácticas pedagógicas como actores directos de las transformaciones educativas vigentes, por medio de las percepciones que estos van consolidando en sus ejercicios en los escenarios de formación específica y avalados por el ente formador como futuros profesionales en la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas.

Las múltiples variables que se dan en torno al contexto formativo tienen como eje articulador el componente pedagógico, en donde se han evidenciado, por parte de quien investiga de forma directa, situaciones específicas en las que es innegable el contraste entre la realidad teórica y la solvencia práctica de quienes van comenzando a confrontar múltiples situaciones en las que se ve inmerso el profesional. Podría decirse de manera hipotética, que existen expresiones de preocupación en los futuros licenciados, estos van más allá del conocimiento que puedan o no dominar de lo que es el quehacer profesional específico, puesto que, los aspectos cognitivos, además de los cognoscitivos, pueden ser necesarios realmente al momento de aplicarse a sus clases a pesar de su falta de aplicación inmediata por variables como el PEI y/o hasta el plan de área especificado desde la autonomía de cada Institución Educativa.

Actualmente, se han dado una serie de cambios en los contextos próximos a las prácticas pedagógicas profesionales, ello se evidencia en las solicitudes y ejercicios de práctica que anteceden a los períodos académicos dispuestos oficialmente para ello, en donde el futuro



licenciado ya debe tener un conglomerado de insumos que le permitan asumir la orientación directa de un grupo de estudiantes a nivel de una institución de educación formal. Después de situaciones particulares, como lo fue la pandemia, y la antesala de algunos estudios que preceden a éste del que se intenta dilucidar una respuesta en beneficio del mejoramiento de dichas prácticas, hace que sea novedoso el hecho de reconocer cada una de las percepciones de los actuales practicantes como una nueva alternativa de cambio a las mismas, sobre la base no sólo de posiciones individuales, sino también en el accionar directo de quienes representan el engranaje formador de la Universidad de Caldas.

El impacto del presente proyecto radica en factores como la intervención directa en las apreciaciones manifestadas por el grupo objeto de estudio investigado, acerca de un concepto fundamental que deviene del proceso formativo generado por las prácticas pedagógicas profesionales, éste se ha tenido en cuenta para la actualización del programa en aras del mejoramiento de la calidad formativa, pero que, en sí mismo, requiere una continuidad en el tiempo en vista de los cambios que se van dando en los requerimientos propios del ámbito de la educación. También, se destaca el impacto que tiene la identificación de los posibles cambios propiciados como consecuencia de las necesidades de la actualización de las prácticas pedagógicas como eje articulador de las variaciones de las mismas.

Por todo lo anterior, se establece la necesidad de seguir investigando acerca de las posibilidades de mejoramiento que se le puede brindar al pregrado de la licenciatura con propuestas producto del análisis de las percepciones de los mismos actores, con base en estrategias metodológicas y en los referentes de antecedentes, tanto a nivel internacional, nacional, departamental y local, que ayuden a direccionar los actuales procesos de formación de acuerdo con los contextos en donde las desarrollan.

Teniendo en cuenta que el presente proyecto se enfoca en una licenciatura, la de Educación Física, recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, también se establece la pertinencia del mismo en el marco del análisis específico de estas prácticas pedagógicas desde el componente perceptivo de sus docentes practicantes del último período académico, a modo de permear las actualizaciones que año tras año se tienen en cuenta en las mismas, pero desde un punto de vista del que no se encuentra una referencia próxima en el tiempo. Por ende, en dicho proceso investigativo, se abre la posibilidad de analizar aspectos relevantes en el mejoramiento de los actuales criterios formativos procedentes de dichas prácticas que le imprimen su novedad en



generar pensamiento crítico y reflexivo de los docentes practicantes que llegan a esta etapa del proceso, proyectando además los campos de la no formalidad y la informalidad educativa, consecuencia del reconocimiento que deviene de ver dichos escenarios como aristas que requieren intervención profesional docente.

Finalmente, es importante destacar que el proyecto fue viable, en razón a que los recursos que se utilizaron fueron de fácil acceso y permitieron un adecuado procesamiento de la información y así obtener un análisis eficaz de la información encontrada. Además, el proceso de recolección de la información se realizó con estudiantes pertenecientes al último período académico de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, quienes asumieron el papel protagónico de aportar sus experiencias y conocimientos con la ayuda de recursos propios de quien investiga.



Antecedentes

A continuación, teniendo en cuenta un proceso de revisión sistemática en la que se tienen en cuenta buscadores como google scholar, scopus, scielo, web of sciencie de los cuales se sintetiza la búsqueda debido a que no aparecen resultados, son resultados protegidos sin posibilidad de descarga o cubren más de doscientos resultados lo que genera “eco” en la búsqueda, para dar solución a lo anterior se desarrolla una matriz en Excel en la que se valoran aspectos tales como (título, país, autor, objetivos, metodología, instrumentos, resumen, conclusiones, buscador, palabra clave, buscador, citación, web, ecuación, fecha publicación, referencias). La reducción final para un total de 22 antecedentes con los métodos nombrados y los que se dan por medio de la búsqueda de tesauros, convenciones y operadores booleanos (códigos de recuperación de información en línea).

El cierre de este proceso que da apertura a la siguiente consecución de antecedentes con un total de 17, que tienen su principal sustento en los repositorios de la Universidad de Caldas, el ITM, la Universidad de Antioquia, entre otras con un promedio de 179 resultados alejados de la realidad del fenómeno y con la ayuda de operadores booleanos tales como (“práctica pedagógica AND “Educación Física” AND “percepciones”), cabe resaltar que todo el proceso se realizó de forma manual con la ayuda de una matriz de elaboración propia, plasmada en el formato de Excel observable en el anexo 9.

Ámbito Internacional

El rastreo de antecedentes muestra estudios valiosos sobre la práctica pedagógica mismos que son producto de la revisión sistemática que se ha desarrollado con la intención de darle mayor sustento al presente proceso desde los productos de investigación hallados en otros países. A continuación, se presentan los que resultan relevantes para esta investigación:

Campos de Vettori (2022), en su tesis doctoral “Prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los docentes: Una revisión sistemática”, trazó como objetivo: “identificar las teorías y aplicaciones de las prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los últimos 5 años”, para lo cual revisó 284 publicaciones, mismas de las que se seleccionaron cuarenta y seis, con artículos de catorce países diferentes, destacando España (17), Perú (6) y Colombia (5). Los

repositorios consultados fueron trece, los de mayor aporte: Redalyc (17) y Scielo (5). El autor estableció que los años con más publicaciones fueron 2017 y 2018 con dos publicaciones en cada uno, y un aumento en el 2020, con un total de once publicaciones. La metodología empleada correspondió a un estudio de

alcance descriptivo y un enfoque revisiones bibliográficas. Su modelo corresponde a una revisión sistemática sin meta-análisis. Para orientar el tema de la investigación científica, todas las pruebas que cumplieron los criterios, debieron recogerse en una revisión sistemática. (Kitchenham y Charters, 2007). (Campos de Vettori, 2022, p. 26)

En este mismo estudio, aludiendo al último autor citado, se habla de una serie de resultados en los que se rescatan elementos tales como la repercusión hallada respecto a lo más actualizado para la fecha nombrado como “teorías más vanguardistas” que hacen referencia a campos de investigación aludidos para el presente estudio como los son las prácticas pedagógicas por un lado y, por otro, las competencias profesionales de las que destacan su variedad, al respecto y concretando los resultados encontrados se establece que “... la teoría de la autoeficacia, TPACK¹, destacando la importancia de la digitalización y los entornos virtuales como vinculados al desempeño y práctica profesional docente, aunque la labor docente es la misma, las formas y los medios cambian.” (Campos de Vettori, 2022, p. 7)

Además, también hace referencia el autor a todo lo que mostraron sus hallazgos y a partir de lo cual puede determinar que:

Las prácticas pedagógicas y las competencias docentes son sinérgicas; ambas se fortalecen y se consolidan (teorías de autoeficacia, percepción, conductista, subjetiva), sin embargo, esto también es influenciado por el entorno social y el desarrollo profesional (Modelo de liderazgo, teoría de atracción y selección de talento, Coaching). (Campos de Vettori, 2022, p. 7)

Finalmente, en la etapa de resultados y conclusión, Campos de Vettori (2022, p. 39) establece en lo que sintetizan sus hallazgos como la obligatoriedad que va inmersa en la función docente, esa que tiene que ver con lo que menciona como “autonomía” para referirse a sus procesos de evaluación y eficacia en dicho quehacer en el que

la teoría del conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) es un aporte innovador encontrado en la presente revisión que permite a los docentes desarrollar y poder

¹ Sigla del inglés: Technological Pedagogical Content Knowledge.

desempeñarse en forma digital, siendo importante destacar que, para el alumno, no es ninguna novedad este entorno, ha nacido en él, pero el docente puede usar estas herramientas para concordar evolutivamente con sus alumnos. Otras teorías destacadas fueron la teoría de la percepción, la teoría del comportamiento. (p. 39)

La relevancia de este estudio en particular, parte de la posibilidad de tener un cúmulo de referencias asociadas a procesos de investigación que se relacionan con las prácticas pedagógicas, mismas que denotan el claro interés en este campo disciplinar que se ha visto permeado por los avances propios de la tecnología (particularmente de la virtualidad) y los últimos acontecimientos internacionales que se derivan de la pandemia y las prácticas pedagógicas, siguiendo entonces un espacio de encuentro entre la teoría, la práctica, la reflexión, el análisis y la puesta en escena de todo lo que conlleva a ser un docente en ejecución de su accionar profesional.

Por otro lado, Watts Fernández et al. (2022), en su artículo “De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes”, realizaron un análisis de investigaciones publicadas entre los años 2017 y 2019 en SCOPUS y en el catálogo de tesis y lo que se menciona en este contexto como tesis de la coordinación para “el perfeccionamiento del Personal de Educación Superior CAPES (Coordinación del personal a nivel superior)”, relacionadas con la práctica pedagógica reflexiva y sus contribuciones a la educación física como uno de sus principales objetivos. Metodológicamente, se trató de una investigación bibliográfica con abordaje cualitativo. Entre los resultados resalta:

[...] los estudios apuntan que en el abordaje reflexivo de educación física depende de una vinculación entre el pensar y el hacer e indican la relevancia de vincular la formación de los docentes a sus propias prácticas con el objetivo de analizar investigaciones publicadas entre 2017 y 2019 en SCOPUS y en el Catálogo de Tesis y Tesinas de la CAPES. (Watts Fernández et al., 2022, p. 290)

Los autores mencionados en este catálogo, para dar fuerza al ejercicio investigativo propuesto, dan evidencia del sustento formal en el soporte conceptual captado en otros autores como lo son Pastor & Morales (2021), quienes en el desarrollo de esa revisión sistemática siguen tres etapas o ejes destacables a continuación para darle más peso a la intencionalidad de la inmersión en su proceso científico, estas tres etapas son:

Etapa I: Búsqueda o revisión de artículos científicos publicados utilizando como palabras clave (Práctica reflexiva) y (Educación física reflexiva), de práctica reflexiva se encontraron 26 documentos. Por su parte de Educación Física reflexiva se encontraron 7. Etapa II: se seleccionaron estudios relacionados con las ciencias humanas específicamente con la educación publicados entre los años 2017 y 2019.

Aunque la cantidad de documentos que se han encontrado en este estudio permiten inferir una posible saturación respecto al campo de las prácticas pedagógicas docentes, también señala el factor del presente proceso de investigación, en donde se refleja lo reflexivo, por un lado, pero no directamente lo perceptivo desde la población objeto de estudio; y finalmente, se especifica una tercera etapa en la que señalan que:

Etapa III: En la búsqueda se han escogido artículos que en sus objetivos presentaran preocupaciones sobre condiciones fundamentales para la práctica reflexiva, seleccionando 4 sobre práctica reflexiva y 5 sobre práctica reflexiva en educación física. (Watts Fernández, 2022, p. 293)

Una condición particular del presente estudio y la vinculación con este tipo de antecedentes relacionados con la instrumentalización de la educación física como realidad y la reflexión pedagógica en este campo como el deber ser, está fundamentada en la posibilidad de abrir algunos abanicos de acción corroborados desde la teoría formal y las investigaciones recientes respecto a las realidades laborales de los licenciados en educación física, sus connotaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los matices que podrían darse desde la práctica pedagógica profesional que reciben los docentes de la Universidad de Caldas, hecho que determina la necesidad de seguir indagando al respecto.

Otro referente es el artículo denominado “Cuerpo y Práctica Pedagógica: diálogos entre las dimensiones personal y profesional en la enseñanza de la educación física.” de Pessoa dos Santos de Nader Pereira et al. (2022). Desde una mirada más al interior del ser, los autores establecen otra serie de puntos de vista enmarcados en su objetivo de identificar en qué medida la inserción social y la trayectoria personal y/o profesional del docente pueden impactar en sus prácticas pedagógicas, evidenciando que hay una serie de situaciones propias de las prácticas que necesariamente influyen en los objetivos propuestos por la Universidad Federal de Río de Janeiro en Brasil para sus futuros licenciados en educación física.



Esta fue una investigación de corte cualitativo. La generación de material empírico se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas, con un guion flexible de tres preguntas, que puede variar según los temas que abordó el entrevistado. Como explica Gaskell (2010, citado en Pessoa dos Santos de Nader Pereira et al., 2022), las preguntas son una forma de invitar al entrevistado a reflexionar y hablar sobre cada tema. Las entrevistas, realizadas individualmente, fueron grabadas y posteriormente transcritas íntegramente. También se utilizó un diario de campo para registrar comportamientos, conversaciones, observaciones sobre el contexto y la relación, investigador e investigado a lo largo del trabajo de campo. Así, durante la interacción y, al final de cada encuentro, se realizaron registros en el diario de campo, el cual resultó útil para auxiliar en la interpretación de los datos.

Algunos de los datos que se constataron fueron aquellos en los que las experiencias personales relacionadas con el cuerpo interfieren en las prácticas pedagógicas de los docentes investigados. Además, hubo un esfuerzo por actualizar las experiencias corporales con miras a renovar la práctica pedagógica. Se concluye, por tanto, que existen relaciones entre la vida personal y profesional del profesor de educación física, ya que las representaciones de los docentes interfieren en sus prácticas pedagógicas, pero, lo que desarrollan y buscan trabajar en clase también marca sus cuerpos y puede cambiar sus actitudes y concepciones. Así, se argumenta que las concepciones de los profesores de educación física en relación tanto a sus cuerpos como a sus prácticas pedagógicas son dinámicas y están en constante (re)construcción.

Es evidente entonces, que las prácticas pedagógicas no solo están enmarcadas por los preceptos propios de las instituciones de orden superior encargadas de la formación del futuro profesional, también hay una serie de situaciones que devienen del entramado emocional que se personifica en el docente que ejerce sus funciones profesionales en el marco de su quehacer pedagógico, es allí donde se hace relevante la presente investigación, dando un especial énfasis a las percepciones que tienen los futuros licenciados de educación física de la Universidad de Caldas, respecto a su contexto específico formativo y a posteriori, laboral.

Continuando con los antecedentes internacionales, el artículo de “Inclusión en la Educación Física, su perspectiva desde la formación del profesional de Cultura Física.” Propuesto por Gómez Valdés et al. (2021) se plantearon como objetivo: “establecer herramientas didácticas y metodológicas para la incorporación de contenidos relacionados con la inclusión de educandos con discapacidad en clase de Educación Física” (p. 427), que permitan su transversalidad en el



currículo de la Licenciatura en Cultura Física con un diseño metodológico que describen como histórico y lógico –a la vez que analítico y sintético, e inductivo y deductivo- para sistematizar las tendencias pedagógicas, para alcanzar lo que mencionan como “[...] descomposición de los elementos que incluyen el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 427).

A partir del diagnóstico realizado en el proceso investigativo, Gómez Valdés et al. (2021) verificaron la falta en las asignaturas de la carrera de una serie de contenidos relacionados con el tema de inclusión, lo que generó la necesidad de su tratamiento con la finalidad posterior de dar cumplimiento a “los objetivos formativos, las habilidades profesionales específicas del licenciado y las metas educativas internacionales” (p. 424).

Los autores que presentaron esta propuesta desde la inclusión en términos de perspectivas para la formación en el área objeto de estudio, también tuvieron en cuenta una serie de elementos que permitieron fortalecer desde la formalidad específica de lo investigado en donde mencionan el plan de estudios, justificando la incidencia de este, las asignaturas, que a la par de las disciplinas se establecen como parte de los programas a indagar y referentes dispuestos desde la teoría formal en dicho campo de la inclusión como se especifica en lo que finalmente consolidan como

[...] un algoritmo metodológico que partió desde los objetivos generales del programa hasta la bibliografía de la disciplina. Este se ejemplifica en la disciplina Teoría y práctica de la Educación Física y posibilita que cada asignatura de la carrera contribuya a que el estudiante perciba qué actuación pedagógica se realiza, tomando en consideración la inclusión educativa. La investigación se realiza en un contexto en el que debe formar a sus educandos con un enfoque integral físico y educativo, donde se pondera la atención a la discapacidad en la clase de Educación Física, desde la formación del profesional. (Gómez Valdés et al., 2021, p. 424)

Dentro de los resultados más relevantes, destacando una cierta aproximación a una investigación porcentual que permite inferir un corte cuantitativo se hace relevante destacar, en aras de fundamentar aún más el contexto internacional y los hallazgos que devienen de dicha sistematización lo que menciona como

El 35 % de entrevistados refiere los contenidos de la inclusión desde la preparación de la asignatura, al considerar que es un aspecto necesario para la atención a la diversidad y responder al enfoque integral físico y educativo de la Educación Física. Su tratamiento en las asignaturas debe estar basado en la labor educativa que realiza el profesor en relación a

la atención a individualidades, al considerar que todos tienen el derecho a participar en las actividades físicas y el deporte, se tenga o no una discapacidad. El 45 % limita el tratamiento a la temática a una asignatura. (Gómez Valdés et al., 2021, p. 428)

En este artículo de Gómez que particularmente se desarrolló desde las perspectivas del área de la Educación Física, pero en un marco específico de la inclusión como fenómeno de estudio en correlación con las situaciones que permean las prácticas de los docentes practicantes, también permiten identificar un punto en común en los resultados que surge de los instrumentos de indagación que arrojan datos de los entrevistados afirmando que:

el ciento por ciento de los entrevistados refiere que desde la carrera es un tema que necesita mayor información, incluso un tratamiento metodológico, que debe estar concientizado y planificado, pues son insuficientes las actividades o acciones que garanticen una concepción inclusiva de los estudiantes que se revierta en su futuro desempeño. (Gómez Valdés et al., 2021, p. 428)

Puede decirse entonces, que hay una serie de factores a los que profesionalmente el licenciado en Educación Física se ve enfrentado; es el caso de la inclusión, un término que ha venido cambiando de connotación con el trasegar de los años, pero que en sí mismo invita a las comunidades educativas a abrir espacios acordes con disposiciones plurales, que permitan enriquecer los procesos pedagógicos desde el aporte de cada individuo sin necesidad de dividirnos. Lo anterior en aras de crear una conciencia colectiva de todo lo que se puede aprender desde el conglomerado social y los múltiples beneficios que ello conlleva para quienes, obligatoriamente, en el marco de la diversidad, deben convivir en los mismos escenarios, pero que aún presentan ciertas dificultades para quienes realizan sus prácticas pedagógicas profesionales.

En vista de que esta investigación se realiza en un contexto en el cual se busca formar desde un enfoque integral físico-educativo, con especial énfasis en la atención a la discapacidad en la clase de Educación Física, en la búsqueda de potenciar una formación de calidad en nuestro contexto educativo, sería relevante seguir fomentando todas aquellas dinámicas que convergen en torno a la facilitación de herramientas formativas como las que tienen que ver con los procesos de inclusión propuestos por las instituciones de educación superior, especialmente en las prácticas docentes actuales. Cabe resaltar que uno de los resultados de la presente investigación tuvo que ver con la falta de contenidos relacionados con este tipo de temas en un contexto específico, pero

que podría dar algunas luces respecto a aspectos que también representan carencias en otros escenarios de formación.

Iznaola Cuscó y Zaldívar Pérez (2021) también investigan a partir de las individualidades del docente en su proceso de profesionalización en su artículo científico denominado “La consolidación de los indicadores de funcionamiento en la motivación profesional de los profesores de Educación Física”, el cual tuvo por objetivo fortalecer los indicadores que conforman el componente de funcionamiento de la motivación profesional de los profesores de Educación Física, como datos complementarios y que se vuelve pertinente mencionar en términos de consolidar el sentido formal del estudio tuvieron que ver con la población objeto que se ubicaban en la Plaza de la Revolución de la Habana en el país de Cuba, especificando que dicho proceso se generó en las escuelas primarias del contexto en cuestión en el que se indagó en un total de 22 profesionales que participaron en la investigación a los que se les aplicó la “técnica (DIP-EF), abreviatura que quiere decir, Diagnóstico de interés Profesional del profesor de Educación Física.

Además, dentro de la estructura que sustenta la parte de la metodología de dicho artículo relacionado con aspectos motivacionales permiten destacar elementos en lo que

[...] Se evidencia que la consolidación de la preparación metodológica de los participantes en la investigación contribuye al mejoramiento de los indicadores de la motivación profesional estudiados. Al analizar las preguntas complementarias que apoyan cada manifestación de los profesores, se encuentra que tienden a manifestar una máxima satisfacción cuando expresan motivos intrínsecos por la actividad que desempeñan y claramente se nota su satisfacción por la actividad cuando refieren impartir clases, participar en competencias con los niños, enseñar, la preferencia de los alumnos por la asignatura y la responsabilidad de enseñar. (Iznaola Cuscó y Zaldívar Pérez, 2021, p. 4)

Esta investigación, en la que se da a conocer en los licenciados del programa en Cultura Física, lo que destacan como “problemas” y, además de matizarlos desde esta figura, también los establecen como “fundamentales”, permitiendo inferir condiciones que ya van estableciendo el enfoque de la investigación, y lo que destacan allí como:

concebir la manera en la que se pudiera proyectar su superación con el objetivo de fortalecer la motivación profesional. Se corrobora que un sistema de acciones orientado al fortalecimiento de la preparación metodológica de los profesores de Educación Física

favorece el mejoramiento de los indicadores relacionados con el funcionamiento de la motivación profesional. (Iznaola Cuscó y Zaldívar Pérez, 2021, p. 12)

Este estudio realizado en Cuba permite inferir, al igual que los antecedentes anteriores, que hay una serie de situaciones preexistentes en otros ámbitos relacionados directamente con la educación, particularmente de la educación física, que están latentes en el mismo contexto del mejoramiento de la calidad educativa, pero a los que eventualmente no se les presta la atención adecuada y que deben evidenciarse en la intervención en los modelos pedagógicos inherentes a las instituciones de formación superior de tal forma que permitan potenciar las fortalezas de las prácticas pedagógicas de los futuros licenciados.

Ayala Zuluaga et al. (2017) logran articular un proceso investigativo a nivel de doctorado en el cual describen, para su momento, un abordaje conceptual de lo que es la práctica pedagógica desde una serie de orientaciones que plasman en su artículo de investigación denominado “Colombia, Brasil, Argentina y Chile: práctica educativa y orientaciones pedagógicas”, con el cual propician un diálogo interpretativo entre las instituciones públicas de los países en mención entre los procesos formativos que se dan en torno a esos dos macro conceptos. Dicho artículo tuvo por objetivo la búsqueda de la comprensión de aspectos intrínsecos, regionales, culturales y políticos de la práctica educativa relacionada con orientaciones pedagógicas.

La investigación se desarrolló en cuatro universidades oficiales, o del estado de los países en los que convergen los resultados como producto de la tesis de doctorado titulada “Orientaciones Pedagógicas en la Práctica Supervisionada de Educación Física en Colombia, Brasil, Argentina y Chile”. La metodología que se desarrolla en el artículo derivado de la tesis doctoral citada es un estudio documental,

el cual se define como un proceso de búsqueda de información en determinadas fuentes para resolver un determinado problema a partir de una serie de criterios, la organización de esta información por categorías y el análisis de los aspectos positivos y negativos de lo que se encuentra. (Tobón, 2017, p. 3)

Dentro de las variables metodológicas que complementan la metodología del artículo en mención, Ayala Zuluaga et al. (2017) indican respecto a los datos obtenidos como información sistematizada de corte científico que para el momento en el que se hizo el rastreo en lo que mencionó como “disponible”:



se analiza, se valoran los avances y se determinan los posibles vacíos para orientar nuevos estudios. También se proponen elementos hipotéticos para aclarar procesos o subsanar vacíos en torno al tema. (p. 3)

Además, cuando hacen referencia a los aspectos más destacados en torno a la relevancia del proceso investigativo relacionado con las orientaciones de la práctica pedagógica, mencionan aspectos como que

se quiere aclarar, construir o adaptar un concepto a una nueva teoría o enfoque, como es el caso del presente estudio. Los criterios de selección determinados para este estudio fueron, ser de naturaleza académica o investigativa, como artículos, libros y capítulos de libros, abordar algún elemento conceptual o metodológico de las prácticas pedagógicas, también, contribuir al desarrollo conceptual de alguno de los ocho ejes propuestos en la cartografía conceptual que sustenta en las tablas de referencia que se encuentran referenciadas en su artículo y finalmente, no se consideró toda la bibliografía sobre el tema, sino aquella más relevante para abordar en lo esencial cada eje de la cartografía. (Ayala Zuluaga et al., 2017, p. 3)

Los resultados se desarrollan en términos de ocho categorías distribuidas de la siguiente forma: noción de prácticas pedagógicas, categorización de las prácticas pedagógicas, caracterización de las prácticas pedagógicas, diferencias del concepto de prácticas pedagógicas con las competencias docentes, tipos de prácticas pedagógicas desde la socioformación, vinculación de las prácticas pedagógicas, metodología para mejorar o transformar las prácticas pedagógicas desde la socioformación y finalmente, ejemplificación de la transformación de las prácticas pedagógicas desde la socioformación, haciendo una descripción pormenorizada en cada una de ellas y discriminado una serie de factores encontrados de gran relevancia para la formación de docentes practicantes.

Los autores enfatizan en dos resultados de acuerdo con las finalidades de su estudio, aunque aclaran que los demás también aportan significativamente a la calidad de la educación en los diversos contextos formativos. Primero, la noción de 'prácticas pedagógicas' desde el enfoque de la socioformación, definidas como

acciones colaborativas que se implementan entre diferentes actores (docentes, directivos, asesores y comunidad) para que los estudiantes (y demás integrantes de las instituciones

educativas) aprendan a resolver problemas del contexto mediante la gestión y cocreación del conocimiento a partir de fuentes pertinentes [...] (Ayala Zuluaga et al., 2017, p. 5)

En segunda instancia, también se pone en consideración el resultado que tiene que ver con los tipos de prácticas pedagógicas desde la socioformación. Aunque las mismas se establecen desde un enfoque que no abarca los supuestos subyacentes a las posibles percepciones de los docentes practicantes de la Universidad de Caldas, el abordaje que se le da a este tipo de resultados se referencia desde la misma posibilidad de categorizarlas en aras de discriminar concienzudamente todo lo que se puede abarcar y correlacionar con las realidades sociales de los docentes en su proyección laboral y que aquí se discriminan como

1) motivación y apoyo para el logro de los aprendizajes esperados; 2) gestión del conocimiento y cocreación de saberes; 3) resolución de problemas y emprendimiento para mejorar las condiciones de vida; 4) proyecto ético de vida; 5) trabajo colaborativo e inclusión; 6) comunicación asertiva; 7) creatividad e innovación; 8) transversalidad; 9) gestión de recursos; y 10) evaluación formativa metacognitiva. (Ayala Zuluaga et al., 2017, p. 8)

Ahora bien, Vieira et al. (2021), en su artículo “Preocupaciones de profesores de Educación Física a lo largo de la carrera”, analizaron las preocupaciones de docentes de Educación Física según los ciclos de desarrollo profesional de veinte profesores de Maringá (Brasil). En la investigación se les aplicó una entrevista semi-estructurada, con separación de categorías, que posteriormente fue evaluada por medio de análisis de contenido, y que tuvo en cuenta las dimensiones de las preocupaciones que mostraron cambios durante los ciclos de desarrollo profesional. De esta forma, el domicilio social y/o el contexto histórico y social en el que se realizó la investigación pueden ser factores significativos para los resultados encontrados.

En los resultados de este proceso de investigación se dio el análisis de varias dimensiones categorizadas: la dimensión “contigo” se destacó por la presencia de mayores preocupaciones, y la dimensión “tarea” tuvo una fuerte presencia entre todos los participantes en este estudio. De hecho, cuestiones macro y micro organizacionales pueden interferir en las preocupaciones de esta dimensión. Los problemas macro organizacionales que se relacionan con la falta de inversiones y el descuido con la educación interfieren en las preocupaciones y no están en el control de las acciones de los docentes. Lo mismo ocurre con cuestiones microorganizacionales, que informan

los acontecimientos del ambiente de trabajo, que pueden involucrar a la dirección, equipo pedagógico y otros docentes de las unidades didácticas.

Con el fin de abordar las preocupaciones de los docentes de EF² según ciclos de desarrollo profesional, los datos fueron presentados considerando las dimensiones de las preocupaciones evidenciadas en la Teoría Fuller y Bown (1975) y, de cada dimensión, el análisis detallado en cada ciclo de desarrollo profesional en la perspectiva de traer subsidios a la carrera docente. Se destacó las preocupaciones sobre la indisciplina, control de clase, ser evaluado; en la dimensión “Tarea” los docentes mostraron preocupación por la planificación, evaluación, número de alumnos por clase, infraestructura y materiales y cuestiones burocráticas; y por último, en la dimensión “Impacto de la tarea”, las preocupaciones permean la falta de enseñanza individualizada, la motivación, identificación de dificultades/necesidades de aprendizaje y resultado de la enseñanza para el estudiante.

Teniendo en cuenta que el proyecto de investigación a realizar en el presente estudio está enfocado en las prácticas pedagógicas de los Licenciados en Educación Física y las percepciones que tienen los futuros maestros, es indispensable darle prevalencia a estudios de este corte, en donde la posición del futuro profesional se ve permeada por las dificultades que se presentan al interior del ser, en su esencia, y es el caso específico de esas preocupaciones que son más comunes en quienes hacen parte de este proceso. En este artículo específicamente se retomaron tres categorías nombradas explícitamente como (Consigo, Tarea e Impacto de la Tarea), en las cuales se recogen una serie de subcategorías que podrían establecer cuáles percepciones siguen influenciando la etapa cumbre de la profesionalización del futuro docente y cuáles ya podrían haberse solucionado por parte de la Universidad de Caldas en el caso de que hubiese confluencia en algunas.

Aranco Erseguer y Soca Fialho (2020) en su trabajo de grado “Las prácticas de enseñanza y su relación con los supuestos implícitos de docentes profesionales de educación física en el marco del sistema educativo”, tuvieron por objetivos:

[...] comprender y describir el vínculo de la biografía escolar, la formación profesional y los supuestos básicos subyacentes con el desempeño de las prácticas de enseñanza de los docentes del sistema educativo formal, y docentes egresados del IUACJ (Instituto Universitario de Educación Superior en Montevideo) en el sistema educativo formal.

² Entiéndase la siguiente sigla y de aquí en adelante en el texto, a EF por Educación Física.

████████████████████

Analizar si existe prevalencia de alguno de los factores mencionados en la práctica de enseñanza del docente y finalmente reflexionar en la construcción de la Educación Física para el sistema educativo, a partir de la relación estudiada acerca de los supuestos implícitos y las prácticas de enseñanza. (p. 6)

Este estudio se consideró pertinente para la presente investigación debido al modelo cualitativo empleado, ya que no se pretendía generalizar desde los resultados obtenidos en lo que establece como “poblaciones más amplias”, tampoco, obtener muestras representativas de forma necesaria, ello les permitió

[...] comprender el vínculo entre los supuestos implícitos y las prácticas de enseñanza de los docentes del sistema educativo formal. Esta investigación se aborda desde un diseño fenomenológico y posee un alcance exploratorio y descriptivo. Considerando a Yuni y Urbano (2014), dicha investigación se aborda desde un diseño de tipo exploratorio y descriptivo ya que, existe insuficiente abordaje previo y descripción de la relación entre los supuestos implícitos y las prácticas de enseñanza de los egresados del IUACJ con el plan 2012. (Aranco Erseguer y Soca Fialho, 2020, p. 39)

Los resultados del trabajo de Aranco Erseguer y Soca Fialho (2020) dilucidan gran variedad de situaciones propias del proceso profesional que se desarrolla dentro de las funciones de los docentes de educación física, destacando elementos conceptuales como el método, la metodología, la didáctica, enseñanza, aprendizaje, modelos, entre otra serie de elementos:

Resulta pertinente destacar algunas características mencionadas por la totalidad de los entrevistados acerca de la importancia de trabajar sobre el vínculo socio-afectivos (tanto entre pares, como con el docente), hábitos y normas tanto conductuales como organizativos, y la presencia de la motivación como aspecto fundamental y transversal a sus prácticas de enseñanza. (p. 86)

Las cuales, vistas desde las posibles variables que cada una de ellas permite direccionar los procesos de análisis que hacen parte del entramado formativo al que se pretende acceder desde los procesos de recolección de datos propuestos por el presente trabajo de grado que se encamina desde el reconocimiento de las prácticas pedagógicas que se enriquecen desde los múltiples factores mencionados en la anterior cita.

En sí mismas, son múltiples las variables de investigación a las que se puede referir el estudio de Aranco Erseguer y Soca Fialho, cuando se habla de las realidades de los docentes del

área de educación física en Montevideo, quienes hacen referencia a las realidades a las que se enfrentan en el marco del desarrollo de su ejercicio laboral; por lo menos, durante el lapso de tiempo referido en el que se hizo el proceso de recolección de datos, tanto desde lo conceptual, lo práctico, como lo emocional, convalidado en el desarrollo de sus experiencias profesionales y que podrían generalizarse en términos de las características culturales propias del continente suramericano para el caso de los estudios locales a los que se intenta acceder en el presente estudio.

Carmenate Figueredo et al. (2020) en su producción científica titulada “Encuesta de satisfacción para la práctica laboral investigativa en la licenciatura en cultura física”, se propusieron realizar una revisión documental para “constatar la inexistencia de un instrumento que permitiera valorar la satisfacción de los estudiantes al cursar estas tres asignaturas (Práctica Laboral I, II y III)”, por lo que dicho proceso de investigación, según el criterio de los investigadores, estuvo dirigido hacia la consecución de una posible propuesta de una encuesta de satisfacción que a su vez les permitiera desarrollar este proceso formativo de una mejor manera. Para esto, diseñaron una encuesta semiestructurada

La investigación aplicó una encuesta semiestructurada para medir la satisfacción en la asignatura Formación Laboral Investigativa del programa de Licenciatura en Cultura Física, lo anterior les permitió un proceso de retroalimentación, además,

la valoración de la encuesta propuesta, teniendo en cuenta el criterio de especialistas, permitió aseverar que los elementos que contiene la misma son muy adecuados, por lo que tienen correspondencia con los fundamentos teóricos y metodológicos planteados por la Disciplina Principal Integradora de la carrera. (Carmenate Figueredo et al., 2020, p. 6)

La revisión documental les permitió a los autores constatar que no existía un instrumento para valorar la satisfacción de los estudiantes, por lo que se requirió la validación por especialistas para el que proponen y su aplicación en el contexto específico. Los resultados permitieron validar la solidez de algunos tipos de entrevistas para el interés específico de estudio de esta tesis investigativa, sobre todo, teniendo en cuenta variables como la especificidad del área (educación física), el rigor metodológico que se requirió para poder dar funcionalidad a la misma en vista que el marco metodológico que se propuso, tuvo el mismo carácter cualitativo y de inmersión con la población objeto de estudio, de tal forma que se pudo propiciar el encuentro entre las percepciones de los futuros docentes, la teoría formal y las apreciaciones de quien investigará las prácticas pedagógicas de la Universidad de Caldas como categoría principal de esta tesis de maestría.

Teniendo en cuenta las múltiples posibilidades de investigación que se rastrearon con antelación en el orden internacional, se destaca la relevancia de antecedentes en países como Brasil, Uruguay, Paraguay, Perú y Cuba. Ahora, se hace indispensable replicar el rastreo para el desarrollo del presente proyecto en el plano nacional, terminando de convalidar la novedad del mismo.

Ámbito Nacional

López Ávila et al. (2022) presentan un proceso investigativo que hace referencia a la parte evaluativa dentro de las prácticas pedagógicas. En su artículo “Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento”, se enfocan en develar las múltiples variables que se pueden dar en los escenarios educativos para evaluar los procesos de aprendizaje vivenciados dentro de las prácticas pedagógicas propias de la básica primaria, secundaria y media en el contexto de la clase de Educación Física. La búsqueda se da en torno a consolidar una propuesta para esta área de estudio, afirmando que al respecto “poco se ha investigado sobre la evaluación desde un paradigma cualitativo” (Atienza et al., 2018), y con lo que se abre la posibilidad de generar un proceso de actualización en el contexto de la evaluación y, por consiguiente, dentro del proceso formativo derivado de las prácticas pedagógicas.

La metodología empleada parte de un diseño metodológico elaborado desde la descripción de cada una de las estructuras básicas del mismo -unidad de análisis, técnicas, instrumentos y procesamiento de la información- para darle mayor peso a su estudio,

una investigación que se asumió desde el paradigma cualitativo con enfoque complementario, en el cual se realizaron observaciones de clase, entrevistas a estudiantes y docentes de básica primaria, secundaria y media, las cuales fueron categorizadas mediante una codificación abierta, axial y selectiva. (López Ávila et al., 2022, p. 77)

Además, argumentan que inician con un proceso ontológico soportado en Castoriadis (1983), Shotter (1993) y Tójar (2006), y que establece un referente de construccionismo social, en el cual se retoma una serie de acuerdos por parte de quienes hacen y conforman el escenario en el que confluye la clase de Educación Física. En la construcción final de la metodología, los autores citan a Murcia y Jaramillo (2008), quienes en un proceso de comprensión de los hechos sociales dilucidan toda la complejidad que deviene de los mismos, entendida por López Ávila et al. (2022)



como lo “multidimensional”. Así, asumen la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) y utilizan una serie de instrumentos y técnicas como la observación no participante, en la que incluyen necesariamente los diarios de campo, la entrevista semiestructurada, la revisión documental –también de políticas y planes de las instituciones en cuestión–, y finalmente, los grupos focales que se fueron analizando de forma progresiva según lo iba requiriendo el proceso investigativo.

Los resultados de este proceso investigativo devienen en torno a los actores sociales que son foco del proceso de investigación, en este caso, los docentes y estudiantes, iniciando con el proceso evaluativo visto desde el ámbito procedimental en donde se denota la ausencia de los motivos que llevan a enseñar el contenido que hace parte del proceso de clase en lo que López Ávila et al. (2022) describen como

un proceso de repetición de movimientos donde el alumno desconoce el por qué y para qué de su ejecución, se preocupa por cumplir con una serie de tareas motrices de forma individual que lo cuantifique dentro de una escala de valoración, impidiendo así, procesos de interacción grupal y reconocimiento de ideas previas ante cada temática. (p. 80)

Por otro lado, se identifica un desconocimiento relacionado con las directrices ministeriales estipuladas en el Decreto 1290 del 2010 (artículo 3: propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes), en donde se establece que la evaluación debe desarrollarse en términos de integralidad y se evidencia ausencia del componente de observación en el mismo cuando mencionan que “se muestra desconocimiento por parte del profesor acerca de la evaluación, dado que indica que la observación no hace parte de esta, promoviendo así la valoración de comportamientos y conductas motrices de los estudiantes cómo criterio de calificación” (López Ávila et al., 2022, p. 81).

En términos de los procesos que se deberían vivenciar dentro de las prácticas pedagógicas, se hace indispensable identificar cuáles son las circunstancias que giran en torno al proceso formativo de quien valora las acciones propias de la clase, es el caso del docente practicante, quien además de asumir las múltiples responsabilidades que conlleva su proceso de profesionalización, también debe tener claridad en el proceso de evaluación, teniendo en cuenta que esté encaminado a las directrices del Ministerio de Educación (MEN), establecidas en el artículo 12 del decreto 1290 del 2010, además, las que se asumen dentro del modelo institucional que puede variar entre establecimientos educativos. Circunstancias como la descrita también le dan relevancia al actual

proceso de investigación que busca develar cuáles percepciones son preexistentes en los docentes que actualmente están cursando las prácticas pedagógicas.

Por su parte, Gaitán-Pedraza et al. (2022) en su artículo de “La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación” presentan un análisis categorial del discurso de dichas narrativas, lo que les permite organizar los datos así:

las categorías teóricas (conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y, reflexión sobre la acción), entendidas a manera de eje orientador del análisis; la familia semántica, que se concibe como la base categorial que, a su vez, se constituye por categorías emergentes; y la frecuencia y el porcentaje, en forma de número de apariciones halladas del concepto o frase en el discurso. Asimismo, en los relatos se evidencian tres roles a saber: docente en formación (estudiante que pertenece a las universidades objeto de estudio), docente guía (docente que orienta los espacios académicos de práctica pedagógica) y estudiante (población objeto de los procesos de enseñanza aprendizaje). (p. 3)

Su metodología es de corte cualitativo, “al considerar sentido, significado y conciencia del acto de enseñar en el proceso educativo de los estudiantes de dos universidades en Bogotá D.C. en el contexto de la práctica pedagógica, y acepta como marco interpretativo la perspectiva fenomenológica hermenéutica” (Gaitán-Pedraza et al., 2022, p. 3). Además, Gaitán-Pedraza et al. (2022) mencionan que hay una serie de situaciones, propias de cada uno de los estudiantes a partir de todo el devenir del tiempo en el que están inmersos en sus cotidianidades, mencionados estos como “vivencias” que se recogen en su investigación por medio de las narrativas, volviéndolas el método preponderante y justificando dicho método desde las mismas, además se cierce el instrumento de recolección de datos en las entrevistas estructuradas de las cuales explican que

se aplicó de forma virtual, para comprender las realidades en contexto, la cual facilita la reconstrucción de los relatos. (p. 3)

Y, sobre el tratamiento de los datos hallados se da una connotación dentro del marco de los parámetros legales, citando al Ministerio de Educación Nacional, como garante de un proceso que hace parte de las exigencias actuales en el ámbito de las prácticas pedagógicas afirmando que, entre otros aspectos relacionados con la metodología, como lo es el análisis de contenido para dar

consistencia al ejercicio metodológico realizado, para proseguir con la reafirmación de los parámetros que giran en torno a dicha área de formación cuando establecen que,

La práctica pedagógica en Colombia está enmarcada legal y contextualmente por la resolución No 18583 del 15 de septiembre de 2017 (MEN, 2017), dicho documento establece los parámetros básicos para su implementación en las licenciaturas. (p. 3)

Con respecto a los participantes, enfocado específicamente en la población muestra que fue objeto de análisis para dicho estudio, Gaitán-Pedraza et al. (2022) afirma que todo el ejercicio de entrevistas y demás elementos seleccionados para identificar los supuestos que posteriormente llevaron a las categorías identificadas se dio por el grupo de estudiantes seleccionados a partir de dos criterios que están señalados de forma explícita de los cuales se tuvo en cuenta que estuvieran cursando el séptimo semestre de estudios y que se encontraran matriculados en dos instituciones de educación superior diferentes, se infiere, que este hecho se da a partir de la posibilidad de darle firmeza a los resultados a partir de análisis comparativos, dicha selección, además, determinó

[...] que fundamentan su práctica pedagógica a través de los postulados de la práctica reflexiva de Schön (1998). Se constituyó una muestra total de 80 estudiantes de licenciatura en educación física, recreación y deporte, 39 participantes (16 mujeres y 23 hombres), con edades entre los 19 y 25 años, de séptimo período académico del periodo académico 2020 - 2 y 41 participantes (10 mujeres y 31 hombres), en edades entre los 18 y 38 años, de séptimo período académico del periodo académico cuatrimestral 2021 - 1. (p. 3)

La importancia estudio de Gaitán-Pedraza et al. (2022) radica en la diferenciación de roles a partir del análisis de las narrativas: docente practicante, docente guía y educandos, como eje fundamental del acto educativo; además de la representatividad que tienen los practicantes en el mejoramiento de la calidad educativa. Lo anterior propicia el encuentro entre los tres roles hallados y la relevancia de proseguir con estudios enfocados hacia las variaciones que se puedan generar en el tiempo respecto a las prácticas pedagógicas docentes de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas.

Betancur Agudelo et al. (2020) en su obra “Discusiones pedagógicas en un programa de educación física, recreación y deporte: una nueva forma de asumir los procesos de autoevaluación”, trataron de reconfigurar los espacios académicos del objeto de estudio en la autoevaluación a nivel de las directrices que estaban vigentes a la fecha propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. En su proceso metodológico se trata de un estudio con un

interés histórico hermenéutico, en el cual se realizó un análisis del desarrollo de orden curricular, a partir de fundamentos del construccionismo social de autores como Gergen, Shotter y Castoriadis, para establecer desde su proceso comprensivo que este parte de la construcción de acuerdos entre individuos que se movilizan en las diferentes realidades del contexto social. Por lo que, además, utilizaron

algunos métodos de investigación cualitativa (Tójar, 2006), para interpretar el fenómeno desde la complejidad de este, por lo que se tuvieron en cuenta unos principios de la etnografía reflexiva (Hammersley & Atkinson, 1994) para la inmersión dentro del programa y poder interactuar con los docentes, egresados, estudiantes y administrativos. (Betancur Agudelo et al., 2020, p. 40)

La información recolectada en las entrevistas semiestructuradas como instrumentos seleccionados, también en los grupos focales de la población objeto de estudio perteneciente a la Universidad Central del Valle del Cauca y, además, en las diferentes fuentes documentales que le dan sustento y piso al concepto aludido, fue procesada de acuerdo con la Teoría Fundamentada,

En esta se hizo un primer análisis de los relatos buscando unas tendencias y características comunes que fueron poco a poco denominadas en códigos, conocido esto como la codificación abierta; a partir de ahí se pasó a un proceso de identificación, en las que se buscaron relaciones entre códigos y se empezaron a constituir las categorías, esto tuvo como nombre categorización axial. (Betancur Agudelo et al., 2020, p. 40)

Otro de los aspectos de la metodología descrita en el presente estudio desarrollado a nivel nacional y que ayuda en el registro de antecedentes es el que se relaciona con lo que mencionan como

la categorización selectiva, se buscó condensar los datos obtenidos en los dos primeros procesos, 41 discusiones pedagógicas en un programa de educación física, recreación y deporte... es decir, concentrar la información en una idea central que permita sintetizar el objetivo general de la investigación en conceptos con sus propias características. (Betancur Agudelo et al., 2020, p. 40)

Dentro de los resultados se identifica la falta de identidad, porque el objetivo fue el de cumplir con los requisitos del Ministerio de Educación, lo que en consecuencia reduce el campo de acción laboral. También hay una resistencia por parte de los actores de un sector específico, el de carácter escolar. Asimismo, y como lo complementan los autores, reconocen que se evidenció

el desconocimiento de lo que es la labor docente en los centros de preparación y acondicionamiento físico-deportivo.

Cabe destacar que el sustento metodológico de este antecedente permite constatar la profundidad del estudio en términos de consecuencia con la búsqueda de un rigor científico para inferir la veracidad de sus resultados, estos últimos, encaminados hacia la posibilidad de establecer que hay una serie de directrices que se permean en los establecimientos públicos locales, regionales y, por consiguiente, nacionales, a los que de una forma u otra el docente practicante puede acceder desde la teoría, pero a la hora de confrontar las realidades laborales, debe sortear por los aprendizajes que solo le da la experiencia y no necesariamente la formación académica aplicada a las experiencias prácticas que puede vivenciar en sus últimos períodos académicos de profesionalización de su carrera.

En este mismo marco de los antecedentes hallados a nivel nacional, se encuentra la propuesta investigativa de Fernández Franco et al. (2022), quienes en su artículo “The reflexivity developed during the pedagogical practices of initial education of physical education teachers in Medellín, Colombia” [La reflexividad desarrollada durante las prácticas pedagógicas de educación inicial de profesores de educación física en Medellín, Colombia] encontraron:

11 evidencias relacionadas con la capacidad de recordar los conocimientos aprendidos, 20 sobre la capacidad de comprender los acontecimientos que caracterizan la intervención docente; 36 evidencias que se relacionan con la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos al contexto y realidad de aula. También 5 evidencias sobre la capacidad de analizar y finalmente 10 sobre la capacidad de evaluar y ninguna sobre la capacidad de crear. (Fernández Franco et al., 2022, p. 97)

En relación con lo que los autores mencionan sobre la capacidad de recordar, los estudiantes que participaron en dicho estudio reconocen que han aprendido mucho de sus docentes, esto es, una base de conocimientos específicos. Sobre la capacidad de comprender, se evidencia una preocupación por interpretar y explicar ciertos interrogantes que han ido encontrando durante la realización de sus prácticas pedagógicas; especialmente en relación con su alumnado, tratando de entender las problemáticas sociales y familiares que condicionan su forma de estar y aprender en el aula, la forma de relacionarse y la propia práctica pedagógica. “La capacidad de aplicar está muy presente en el discurso de los estudiantes, supone la forma mayoritaria de afrontar sus

prácticas pedagógicas, implementando el conocimiento adquirido en la fase académica directamente a las situaciones de práctica de aula” (Fernández Franco et al., 2022, p. 98).

Con relación a lo anterior, “recordar” visto desde una reflexión interpretativa de quien investiga, permite entre ver una serie de situaciones que se deben tener presentes a la hora de analizar particularidades como lo que también mencionan como “preocupación” aludiendo al proceso de la inmersión de lo que siente el docente practicante, sin ser quizá ese tema de las percepciones el enfoque de estudio al que se pretende esquematizar para la reproducción de los resultados obtenidos, respecto a esto, los autores complementan especificando que

La capacidad de analizar les permite inicialmente observar la práctica de sus docentes o compañeros y comparar con la propia práctica, diferenciando aquellos aspectos que resultan novedosos y útiles por su eficacia, de aquellos que se consideran no son válidos y por tanto en nada benefician al propio aprendizaje y al de su alumnado. El código evaluar se relaciona con la capacidad de justificar el curso de una acción o las decisiones tomadas durante la práctica pedagógica realizada, como en este caso el tratamiento lúdico de los contenidos curriculares y la forma de evaluar, justificando las decisiones al respecto durante el proceso de aprendizaje llevado a cabo. (Fernández Franco et al., 2022, p. 99)

La pertinencia del encuentro con las variables que se sustraen de dicho proceso investigativo se ve permeadas por factores explícitos en el contexto investigado, aparecen conceptos como “analizar, comparar, evaluar” que determinan los campos en los que se hace necesario reconocer la pertinencia de involucrar la experiencia directa y presente; según el momento histórico y sus incidencias, como una variable que debe tenerse en cuenta a la hora de propiciar la actualización de los diferentes instituciones que incluyen programas específicos en el área de la Educación Física, en este caso la LEFRD de la Universidad de Caldas.

Si bien ha sido importante reconocer los aspectos anteriores, también se identifica la metodología empleada, esta, que da potencia a la estructura y categoría publicada en el dialogo con el componente formal, se establece en lo que mencionan como

[...] un seguimiento a Flick (2015), se definieron los participantes del estudio por adelantado. Se buscó cierto equilibrio de homogeneidad y heterogeneidad en su elección en base a sus características personales y contextuales (Robinson, 2014). Así se consideraron aspectos representativos como la edad, el tipo de estudios cursados, las

condiciones de práctica pedagógica en centros escolares y similar grupo de edad y nivel del alumnado con quienes trabajaban. (Fernández Franco et al., 2022, p. 95)

Es de resaltar que lo descrito anteriormente, no da claridad de la concepción de proceso metodológico que se aborda en la presente tesis, pero es una idea introductoria, que destaca algunos componentes fácticos que se deben tener en cuenta, además, se cita a partir de todos los componentes que se consideran indispensables para matizar el alcance del objetivo que se propusieron que fue el de

[...] conocer cómo se desarrolla la competencia reflexiva a partir de las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes en el campo se da en términos de seleccionar 18 estudiantes entre los 19 y 23 años, de formación del profesorado de educación física procedentes de U de Antioquia, San Buenaventura, Católica Luis Amigó e Instituto Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en Medellín, Colombia. (Fernández Franco et al., 2022, p. 94)

El estudio contó con la participación de ocho parejas de estudiantes en ocho centros educativos, lo que se podría identificar como Instituciones Educativas, junto con dos estudiantes más que, por separado, realizaron sus prácticas pedagógicas en dos centros educativos respectivamente, en Medellín, a pesar de que esto representaba una dificultad para la investigación, su participación se concretó.

Teniendo en cuenta que los resultados de este proceso investigativo develan situaciones relacionadas con memoria, comprensión, aplicación, análisis, reflexión, creación y finalmente de evaluación de un grupo focal compuesto por docentes practicantes de instituciones de formación superior de la ciudad de Medellín en el área de Educación Física, como parte del contexto de antecedentes nacionales, se hace un énfasis particular en las preocupaciones respecto de los procesos de comprensión que tienen que ver con las problemáticas sociales y familiares, como situaciones que propician las dificultades de aprendizaje en clase por parte de los educandos. Los autores determinan la novedad de su estudio en relación con la aplicabilidad de conocimientos que deviene tanto de sus propias prácticas pedagógicas como de las de los docentes y compañeros practicantes docentes, de quienes aprenden a través de la misma. Los ejes de comprensión y memoria dentro del proceso de la práctica docente resultan relevantes en la medida en que podrían presente estudio.



García Peña (2017), en su tesis de maestría “Significados de las prácticas pedagógicas de la clase de educación física que construyen docentes y escolares en una Institución Educativa de Medellín”, tuvo por objetivo general “comprender los significados de las prácticas pedagógicas de la clase de educación física que construyen docentes y escolares en una Institución Educativa de esta ciudad” y para llegar al mismo, se dio a la tarea de identificar motivaciones de docentes, además de escolares para su respectiva interacción en los períodos de clase. Otro de los objetivos fue el reconocimiento de las herramientas metodológicas y finalmente describir todos aquellos significados de las prácticas pedagógicas del grupo poblacional mencionado, “en las motivaciones para los docentes hay asuntos personales como el gusto por la docencia y la estabilidad laboral, y para los escolares, está el gusto por el juego y el deporte, así como estar bien físicamente” (García Peña, 2017, p. 8).

Durante el proceso de análisis de resultados se evidenciaron elementos como lo fue “la planeación”, esta se destacó a partir del enfoque de enseñanza, particularmente de las estrategias que se visualizaron en dicho componente, pero también destacando elementos como la evaluación. Es relevante destacar que dicho análisis de la enseñanza, desde ese punto de vista se sintetiza para darle fuerza a la apreciación de los docentes, justificando los significados resaltados como aquello que enseñan incluyendo factores corporales, motrices y hasta emocionales para concluir que

[...] el docente vive en una contradicción entre su gusto por la docencia y la carga laboral, hay necesidad de diversificar las didácticas para la clase, en la práctica de la educación física el deporte se toma como fin y no como medio, y la finalidad de la clase es el cuidado del cuerpo. (García Peña, 2017, p. 8)

La investigación de García Peña (2017) es cualitativa, estableciendo que no se tiene como fin último la comparación numérica de los datos, además, establece que se da desde un enfoque etnográfico, en vista que este estudio es acerca de la conducta y significados sociales que se incorporan en el contexto de la educación, el cual está

[...] soportado en ciencias sociales, es un producto social desde valores, percepciones y significados que se construyeron durante el proceso (Galeano, 2004) y referido a la producción de datos descriptivos, teniendo en cuenta las palabras de escolares y docentes y la conducta observable. A través de las voces de docentes y en menor medida, de escolares; el énfasis en los participantes docentes obedeció a sus prácticas pedagógicas; con ellos se logró mayor intercambio, acercamiento y disponibilidad; además de las



observaciones del investigador y la reflexión de las lógicas del pensar y del hacer docente, las cuales dieron sentido al descubrimiento y redescubrimiento de los significados. (García Peña, 2017, p. 41)

Otro aspecto importante que cabe mencionar por la incidencia que tuvo en el contexto seleccionado para la identificación de los elementos destacados y darle sentido a la consecución de las respuestas esperadas en la presente investigación de García Peña, tiene que ver directamente con la formulación de preguntas, mismas que en comentarios del autor, devienen en la construcción de respuestas que permiten dar un estatus “destacar” esa experiencia del contexto indagado, como lo determina el autor al hablar de una experiencia social que ha sido creada, aludiendo a Denzin y Lincoln (2012), para establecer que a la misma se le ha dado sentido, y en consideración a lo anterior, menciona que

[...] fue una negociación entre el mundo de significados del investigador y el de los participantes. También permitió re-escribir las situaciones propias de la clase de educación física, en la que las palabras y los cuerpos de los participantes, expresaron formas y maneras de pensar, de sentir y de actuar. (García Peña, 2017, p. 42)

Este estudio en particular es relevante, no solo por las dinámicas metodológicas en las que se enmarca, sino también, como se menciona en sus hallazgos, por la importancia que se da desde el reconocimiento del cuerpo, el impacto del ejercicio, el juego, entre otra serie de actividades propias del contexto de la educación física como facilitador de la interacción preexistente entre las prioridades del docente, las cuales se encuentran divididas entre el gusto por su quehacer, la estabilidad que le genera la vinculación a dichas dinámicas laborales, y de los estudiantes, quienes perciben con agrado la participación en actividades donde encuentran juegos, deporte y estar bien físicamente. También es importante resaltar el corte etnográfico de esta investigación, que permite esa interacción directa con sus grupos focales dando un sustento teórico fortalecido desde la misma profundidad del contexto social de forma directa.

Por otro lado, al encontrar una serie de situaciones que convergen en torno a las cargas laborales percibidas, en contraposición con la motivación generada por su profesión desde los hallazgos, la investigación de García Peña (2017) permite inferir que las prácticas pedagógicas docentes, de forma inequívoca, le deberían posibilitar al futuro profesional de este campo de acción específico, sopesar estas situaciones en aras de re-direccionar sus alcances formativos hacia las estrategias para, a posteriori, confrontar las cargas laborales con mayor experiencia y herramientas

dosificadoras de los aspectos que se contraponen a las dinámicas que le motivan en pro de potenciar la calidad educativa.

Ámbito Local

Continuando con la indagación de estudios a nivel local y nacional, Betancur-Agudelo et al. (2018) aluden indirectamente al presente estudio, aunque con unas finalidades diferentes que se establecen, por ejemplo, en sus objetivos: identificar una serie de dinámicas relacionadas con las prácticas de educación física –entendidas desde el instrumentalismo-; comparar lo establecido en los documentos específicos de las instituciones, como las mallas curriculares que no son objeto de estudio del presente proceso de investigación; y describir dinámicas e interpretar las tendencias que se desarrollaban de las mismas.

Metodológicamente, el estudio de Betancur-Agudelo et al. (2018) se apoya en el enfoque de complementariedad, el cual fue abordado desde Murcia & Jaramillo (2008), este, a su vez se estructura a partir de métodos como la etnografía reflexiva (Hammersley & Atkinson, 1994) y la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002),

[...] debido a la naturaleza del problema y a su complejidad se asumió desde distintas perspectivas para así poder comprender mejor la realidad del fenómeno, por lo que se complementaron técnicas e instrumentos de recolección de la información al igual que de análisis y procesamiento, las cuales se desarrollaron en los diferentes momentos de la investigación. Es importante reconocer que un proceso investigativo ubicado en el enfoque de complementariedad no es un estudio que se caracteriza por combinar métodos, al contrario, la naturaleza del problema de investigación dicta el camino y los métodos a utilizar para comprender mejor la realidad. (Betancur-Agudelo, 2018, p. 17)

Los resultados obtenidos en dicha investigación, desarrollada en instituciones educativas de Manizales y Villamaría, mostraron que existen procesos anquilosados de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la educación física, lo que dio lugar a la disminución del papel del estudiante a lo que establecen como “un simple reproductor de actividades.”

El ejercicio de rastreo de antecedentes investigativo realizado permite esbozar algunas conclusiones: en términos de novedad para el campo específico de investigación, se puede inferir que hay gran variedad de proceso investigativos culminados respecto a lo que son las prácticas



pedagógicas, pero realmente no se evidencian hasta el momento antecedentes que evidencien la importancia de la postura de los docentes practicantes en términos de sus reflexiones y percepciones. La metodología que se presenta en este estudio también es un elemento novedoso, ya que, hasta el momento en el que se hizo el rastreo (2022), es escaso el uso de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) (solo se evidencia en los trabajos de Betancur Agudelo et al., 2018 y 2020), que permite hacer un proceso de codificación abierta, axial y selectiva para la creación de las categorías. Las percepciones, en particular las de los docentes practicantes de la Universidad de Caldas, evidenciarán una serie de factores que propenden por el mejoramiento de las prácticas que actualmente se dan en la Universidad.



Marco teórico

Formación y práctica pedagógica

En el presente apartado se evidencian elementos relacionados con las prácticas pedagógicas de la educación física como disciplina de estudio, las realidades profesionales en este campo de acción, entre otros aspectos que sustentan la necesidad de identificar cuáles podrían ser algunos cambios en dicho proceso formativo visto desde el ámbito de la educación superior y las reflexiones consecuencia del análisis de las percepciones de los docentes practicantes de la LEFRD. Así mismo, se plantean los referentes de los conceptos sobre habilidades, conocimientos, motivación, competencias y liderazgo entre otros factores determinantes en la consolidación del perfil profesional de los futuros licenciados.

Dentro de las directrices del Ministerio de Educación Nacional, se han desarrollado una serie de actualizaciones en torno a la educación en el país, teniendo una connotación particular en lo que gira en torno a la formación en las instituciones de educación superior, mismas que deben soportar sus procesos regulares dentro de una serie de aspectos enfocados hacia la regularización de una educación de calidad:

la creación de espacios de práctica en contextos reales [...] La institución de educación superior diseñará sus currículos de los programas de Licenciatura asegurando que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, tengan la capacidad de garantizar la pertinencia y apropiación de los estándares básicos de competencias [...] (Resolución 02041 del 03 de febrero de 2016, MEN)

Cabe resaltar que, dichas determinaciones sufren procesos de actualización, es el caso de la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 (MEN) “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención o modificación del registro calificado, que se deroga la Resolución 2041 del 2016”, la cual establece las denominaciones actuales para el área obligatoria y fundamental de Educación Física, Recreación y Deporte, de la siguiente forma: Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Licenciatura en Educación Física y Deporte, Licenciatura en Educación Física Deportes, Licenciatura en Deporte y finalmente, Licenciatura en Recreación, y que, dentro de su currículum,

[...] debe garantizar, igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación y la práctica educativa y pedagógica, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación y crítica en relación con los aprendizajes que se promueven, y de acuerdo con lo que se detalla en el numeral 3.2 del presente artículo.

Para dar mayor validez a la información anterior, se destaca la directriz que se describe en el numeral 3.2 del artículo 2 que define la práctica pedagógica complementando a partir de una serie de criterios observables desde los marcos legales que se describen a continuación de la siguiente manera:

La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. (Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, MEN)

Ahora bien, teniendo en cuenta la conceptualización destacada desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional), se pone en cuestión el concepto de formación, destacando una serie de elementos que pueden contrastar, evidenciar o matizar la necesidades de posibles respuestas en el estudio que se está mencionando y en el contexto social al que se hace referencia aludiendo a partidos políticos específicos que, a partir del criterio de los autores, refleja variaciones que deben ser tenidas en cuenta al momento de formular definiciones en tiempo presente. Al respecto, Ayala Zuluaga et al. (2017), citando a Freitas (2004), da a lugar la conceptualización de lo que es la formación de los docentes, “profesores” y la misma lleva al objeto de análisis que tiene que ver con dar respuesta a

[...] los requerimientos sociales, educativos, laborales y políticos en contraposición a las exigencias del Neoliberalismo y la Globalización, mediante la articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje, de investigación y extensión, o sea en una relación articulada entre la escuela y la universidad, mediante la organización y desarrollo de proyectos en torno y con las comunidades [...] (p. 4)

Para resaltar finalmente que debe darse un proceso que le de cambios, transformaciones o en palabras de los autor, “reconstrucción” de ese conjunto de interacciones vistas desde las relaciones de dicho grupo focal para dar pie a lo que sería la visión de una escuela actual, nueva, que dé solución a las necesidades de los tiempos presentes, caracterizándola como

profesionalizante para destacar el valor que se debe dar en torno a dicho ejercicio desde la labor de quienes se encuentran inmersos en dicho campo de acción profesional y desde las realidades del quehacer específico.

Los autores, citando nuevamente a Freitas, determinan la formación como “condición para una educación emancipadora de las nuevas generaciones y de formación de educadores intelectuales de un nuevo tipo, para la formación de todos los profesores como pedagogos comprometidos con la actualidad” (Ayala Zuluaga et al., 2017, p. 4), estableciéndola entonces como un proceso que, aunque está ligado a una serie de directrices legales, también debe ir en consecuencia con las exigencias del contexto específico de la educación en donde los actores principales están permeados por una serie de determinantes del mismo entorno, como sería el caso de la formación profesional que se intenta impartir en los establecimientos universitarios avalados por el Ministerio de Educación Nacional.

En el contexto educativo específico de la Universidad de Caldas, el colectivo docente que hace parte de la Facultad de Artes y Humanidades en el Departamento de Estudios Educativos, presenta una serie de conceptos relacionados con el proceso de prácticas pedagógicas en su Proyecto Académico del Departamento de Estudios Educativos 2019-2030 [Manuscrito inédito]. Dicho documento está compuesto por “[...] un conjunto de reflexiones y apuestas que orientan y direccionan el quehacer docente de una unidad académica y administrativa que tiene como gran responsabilidad la formación de maestros y su actualización” (Colectivo docente, 2022, p. 2), lo que permite destacar la relevancia del presente estudio, pero que también sustenta las prácticas pedagógicas propias de la institución como procesos adaptados a las exigencias formativas de educación superior actual.

Inicialmente en el Proyecto Académico del Departamento de Estudios Educativos 2019-2030 (Colectivo docente, 2022) se hace alusión al decreto 1075 de 2015 del MEN:

hace un especial énfasis en las prácticas pedagógicas que deben estar contempladas en los planes de estudio de los programas de licenciatura, dado que se constituyen en espacios formativos en contextos reales, que le permiten a los futuros maestros desarrollar las competencias para aprehender y apropiarse el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza, saber cómo utilizar estrategias y prácticas que permitan resolver dificultades y conocer cómo evaluar los aprendizajes desarrollados. (p. 56)



Este decreto que se cita en el documento ya mencionado, hace referencia al proceso formativo integral que se pretende propiciar para los futuros licenciados, en el mismo se propende por dar una serie de directrices específicas en las que se establecen apreciaciones respecto a la intencionalidad de reconocer la camada de maestros que se confrontaran con el acto educativo en el devenir del tiempo haciendo una invitación a que se adquiriera mayor claridad en la formación del campo específico, desde lo netamente disciplinar, pero, enfatizando en que dicha construcción no va sola, no está aislada de las realidades y exigencias actuales pues debe confluir con lo que determinan como

[...] la construcción de ese saber debe estar acompañado de elementos encaminados hacia el desarrollo de las habilidades en lo referente a la formación sobre elementos de tipo curricular, didáctico y pedagógico que se puedan evidenciar desde los primeros períodos académicos. (p. 56)

Buscando de esta forma que el proceso pueda llegar a un momento de aplicabilidad en los escenarios dispuestos para ello, ya sea desde las directrices institucionales, las realidades formativas o los parámetros que conllevan a la posibilidad formativa resultante, es decir, la práctica pedagógica en el contexto específico, que también se menciona en el presente artículo como la posibilidad de “[...] realizar inmersiones en los ambientes escolares y dar cuenta del desarrollo de competencias profesionales de los futuros maestros” (p. 56).

También es importante resaltar aspectos de este manuscrito inédito que se relacionan con las tendencias actuales en los procesos de formación, específicamente en el que hace referencia a las prácticas que reciben los estudiantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas cuando se establece que

[...] implica asumirla con fundamento pedagógico, pues es necesario que todo docente en formación proyecte su acción hacia la formación integral de quienes están bajo su responsabilidad, planteando propuestas educativas debidamente soportadas en las disciplinas que conforman el amplio campo de la educación, y que busquen la calidad del proceso educativo. (Colectivo docente, 2022, p. 57)

Lo que consolida la necesidad de llevar de la mano los componentes o saberes disciplinares de cada licenciatura, pero a su vez, relacionados en la mayor medida posible con los saberes pedagógicos que devienen de todo el ciclo formativo, en este caso específico, de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas.

[REDACTED]

Como en cualquier contexto educativo, en el marco de una posible formación de calidad, la educación física se dispone hacia el potenciamiento de cada una de las esferas de enriquecimiento del ser desde su especificidad, así lo menciona Portugal Villar (2016):

[...] si el objetivo de la formación del profesorado es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación de docentes de Educación Física está indisolublemente relacionada con los procesos críticos de cambio, investigación, innovación y desarrollo curricular que requiere la sociedad de hoy en día. (p. 2)

La educación como estructura fundamental de la sociedad permite integrar diferentes conceptos que llevan al desarrollo de grandes civilizaciones, no solo en el pasado, sino también actualmente, encontrando grandes potencias en cuanto al desarrollo cognitivo se refiere, pero es gracias a los procesos, pautas y mecanismos de entrega y recepción de la información que podemos ser partícipes y también entregadores de los conocimientos, así se encuentran campos propicios que estimulen la formación del futuro licenciado, siendo quizá necesaria la intervención de otras disciplinas en la estrategia actual de una formación más idónea, para reforzar el concepto de actualidad, en palabras de Camacho Coy (2003, citado por Melo, 2012),

La educación física moderna, comienza a consolidarse desde los siglos XVI y XVII, gracias a los aportes de grandes pedagogos, quienes retomaron fundamentalmente el juego como elemento pedagógico y de esta manera la educación física encontró un campo propicio para su estructuración y desarrollo. (p. 62)

Los diferentes conceptos que se han venido desarrollando en la educación, específicamente en el ámbito de la educación física, que es el área específica de análisis, conllevan a la pormenorización de los diversos elementos que hacen parte de formar a través del movimiento y sus múltiples variables, dejando claro que, dependiendo de los diferentes parámetros que tenga la actividad o concepto a enseñar en los períodos de clase que se asumen desde la práctica pedagógica, se estará hablando de una realidad teórica (conceptos, temas, definiciones etc.) y no de *un todo* como solía identificarse en el pasado. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer como punto de partida actividades básicas de movimiento como lo son el ejercicio físico, la actividad física, el deporte, la recreación, las actividades lúdicas con corte dinámico y las influencias de los estamentos en las que se fortalecen sus prácticas y objetivos de conocimiento según los lineamientos institucionales a los que pertenezca.

Percepciones

En sí mismas, las percepciones, pueden ser conceptualizadas desde diversos puntos de vista, desde rasgos científicos o netamente coloquiales, sin embargo, como lo mencionan Valenti y Duarte (2022), su estudio de “Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México” mencionan que está, la percepción

[...] tiene un campo amplio de referencia, aunque disciplinas como la psicología y la sociología han hecho aportes relevantes a su definición, la primera desde el terreno de lo individual, con especial énfasis en lo desarrollado por la escuela de la Gestalt y por Piaget, y la segunda proponiendo lo que se conoce como “percepción social”. Para efectos de este trabajo nos situamos desde una perspectiva antropológica, en la que la percepción es construida desde lo bio-psico-social, pero no se constituye como representativa de un grupo social; es decir, la percepción es social, pero se construye desde posiciones subjetivas transversalizadas por el lugar, el momento y las características particulares del sujeto que percibe. (p. 276)

Las posiciones subjetivas que puedan permitir la consecución de las percepciones como un instrumento de gran relevancia estarán determinadas en sí mismas, por la prevalencia del criterio que se va formando en cada uno de los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas, partiendo del criterio de idoneidad que van adquiriendo en su perfil disciplinar y formativo a lo largo de la formación universitaria en la que van trasegando durante cada uno de los procesos propuestos desde la misma institución de formación superior. Todo lo anterior, además de las múltiples circunstancias que se van evidenciando en los retos que se van asumiendo como docentes practicantes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, permite inferir que,

a través de las vivencias, también la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad. (Vargas, 1994, p. 50)

Al respecto y para dar más peso a la intencionalidad del presente estudio desde las fuentes de teoría formal, acudiendo al rastreo y sistematización de la información, (Vargas, 1994) quién específicamente habla sobre el concepto de percepción también discrimina la importancia de reconocer lo que en si misma le puede brindar a la presente investigación estableciendo que



[...] ofrece la materia prima sobre la cual se conforman las evidencias, de acuerdo con las estructuras significantes que se expresan como formulaciones culturales que aluden de modo general a una característica o a un conjunto de características que implícitamente demarcan la inclusión de determinado tipo de cualidades y con ellas se identifican los componentes cualitativos de los objetos. (p. 51)

Las percepciones entonces, vistas desde un enfoque bio-psico-social, permiten el proceso de análisis y reflexión contextualizada, teniendo en cuenta no solo el momento donde estás son identificadas, sino también las características propias de cada docente practicante respecto a sus consideraciones generales, al igual que sus espacios formativos ofrecidos por sus prácticas pedagógicas, de tal forma que cada uno de estos tres aspectos se vea permeado, al igual que otra serie de elementos como el lugar por el cual el grupo focal podría verse influenciado culturalmente desde la subjetividad de sus percepciones. Además, aun resaltando la importancia de otros enfoques, como el psicológico o sociológico, pero que no alcanzan a recoger la síntesis necesaria para la presente intencionalidad, como lo mencionan Valenti y Duarte (2022) cuando dicen que

[...] disciplinas como la psicología y la sociología han hecho aportes relevantes a su definición, la primera desde el terreno de lo individual, con especial énfasis en lo desarrollado por la escuela de la Gestalt y por Piaget, y la segunda proponiendo lo que se conoce como “percepción social”. (p. 16)

Respecto a lo anterior, se hace un énfasis particular en otras apreciaciones de lo que es la percepción vista desde algunas variables que le cualifican, según esto, Vargas (1994, p. 49), en su estudio “Sobre el concepto de percepción”, al cual se alude desde lo anteriormente citado para mencionar, además, que:

El reconocimiento es un proceso involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida, con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno.

Hecho que permite evidenciar las múltiples manifestaciones que podrían derivarse de esas percepciones que se irán analizando a la hora de procurar su formalización en el plano del reconocimiento de todo lo que puede incidir en cada uno de los integrantes del grupo focal desde las aproximaciones contextuales en el ámbito formativo ofrecido por las instituciones en las que los docentes practicantes se desempeñan.



Respecto a la percepción, asumida desde los criterios singulares de los individuos que hacen parte de un proceso investigativo, se debe resaltar su particularidad dentro del marco de la pluralidad interpretativa que se da a partir de un fenómeno dado, visto desde las posturas que han asumido los docentes practicantes de la LEFRD; por consiguiente, ante la probable diversidad interpretativa que va en busca de la caracterización de sus apreciaciones, se debe inferir que hay transformaciones en dicho proceso y no una estructura determinada que no pueda ser modificada en sí misma,

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. (Vargas, 1994, p. 48)

Por su parte, Lewkow (2014) hace una serie de aseveraciones que se pueden inferir como diferenciales entre el concepto de comunicación y el de percepción, es decir, lo que habla quien transmite una serie de datos de algo y lo que se percibe de ello mismo a partir de unas situaciones o circunstancias que están inmersas en la profundidad de análisis neurológico de las estructuras cerebrales en cuestión haciendo una serie de aportes que se estructuran desde Luhman:

Mientras la comunicación transcurre en base a la distinción –y sólo a partir de la distinción– entre Información y Mitteilung (comunicación), la percepción procesa las distinciones de manera unificada. Percibiendo se puede enfocar algo, atender a ello, pero sin excluir el resto. En la percepción “...se trata del resultado de un procesamiento simultáneo de una abundancia de impresiones, con la posibilidad de elegir centros de la atención, sin ‘perder de vista’ lo otro” (Luhmann, 1995, p. 17).

Para dar claridad al concepto anterior, Luhmann determina la posibilidad de ejemplificar desde el campo visual lo que establece como la posibilidad de aclarar la peculiaridad de este procesamiento unitario de distinciones cuando afirma de la percepción que:

Se ve el árbol solo como forma, solo como objeto limitado por la otredad de lo otro alrededor, pero la mirada no cae en la oscilación, no capta la distinción, sino el árbol gracias a que es distinto (Luhmann 2002: 20). (p. 32)

Evidenciado la profundidad de las apreciaciones anteriores y la interpretación que proviene de quien investiga para dar cabida a la formalidad del presente documento, te alude directamente

[REDACTED]

a Luhmman en su texto de “Die kunst der gesellschaft” capítulo I y en una traducción propia, pero enfatizando en la coherencia del presente concepto menciona que

la autopercepción también se convierte en una copia de la forma de percepción externa y se procesa de forma análoga, es decir, como la observación de un objeto. En consecuencia, toda comunicación depende de la percepción; y si va acompañada del pensamiento, y cómo, es una cuestión que admite muchas e inciertas respuestas partiendo de las circunstancias. (p. 14)

Para establecer otros puntos de vista dentro del presente sustento formal, también se alude a Sabido Ramos (2017), quien, en una sociología relacional de las percepciones, destaca una serie de convenciones en búsqueda de la conceptualización del término específico, apostando a dar claridad de la multipolaridad de elementos que engranan las percepciones dentro de las dinámicas del ser humano. En este sentido, se cita a Nick Crossley (1995: 45), quien señala que “la percepción es una experiencia tanto corporal como significativa, es decir, que percibir y comprender no están separados. La percepción no sólo es recibir estímulos sensoriales del exterior, sino también atribuirles significado en el mismo momento de percibirlos” (Sabido Ramos, 2017).

Sabido Ramos resalta entonces, que los procesos de percepción vivenciados desde todas las situaciones externas al docente practicante, con todas las variables que ello presupone, pasan por un proceso de análisis y reflexión personal que finalmente derivan en la comprensión de las mismas para poder actuar al respecto en búsqueda de darle mayor sentido a lo que se ha aprendido y, por consiguiente, permitir que ese proceso de “*percibir y comprender*” trasciendan a la práctica pedagógica docente.

Percepción desde la psicología

Es importante resaltar la importancia de la conceptualización de la percepción desde diversos escenarios, como el ámbito de la psicología, que, si bien no es el enfoque de la presente investigación ya que dista de los intereses del investigador, se presenta con la intención de establecer sus diferencias, ya que, dentro de los matices de la precisión de los resultados obtenidos que exige la psicología, se requieren otras consideraciones, es allí en donde se identifica que su interés estaría enfocado en dicho proceso perceptivo.

Es entonces vista la percepción como un proceso riguroso en el que se entregan una serie de datos a partir de unas situaciones explícitas que requieren un proceso de medición específico, así lo menciona Oviedo (2004) haciendo referencia a la percepción vista desde la teoría de Gestalt en el campo de la psicología,

[...] el hecho de organizar los objetos a través de su *forma* equivale a tener de ellos una versión *racional* o en términos más exactos geométrica, que ofrece una idea clara, precisa e inconfundible de lo que la caracteriza. Darle forma a un objeto equivale a darle sentido, a hacerlo propio y permitirle mostrarse de manera inconfundible a la conciencia, y con ello facultar la posibilidad de desarrollar estados imaginativos como el poderlos contrastar con otros, pensarlos en otros contextos, compararlos en diferentes momentos de la memoria, etc. (p. 93)

Además, el autor también determina que hay un cierto paralelo entre lo que deviene de las percepciones de un contexto dado, propias en el ser humano, y lo que parte inmediatamente dentro de sus procesos de pensamiento exponiendo una comparación en un plano metodológico,

[...] percibir es categorizar o, dicho de otra forma, agrupar los datos del entorno con base en cualidades. La *pregnancia* describe la tendencia mental a la organización de los eventos externos dentro de ciertos parámetros encargados de garantizar la calidad de las representaciones psíquicas. (Oviedo, 2004, p. 94)

Estableciendo, así mismo, que de la percepción se consolidan una serie de datos que ya están estructurados y, además, tienen un perfil calificable en lo que se representa a nivel mental.

La *pregnancia* entonces, en términos de la psicología, parte de una serie de conceptualizaciones propuestas por la teoría de la Gestalt (teoría de la forma), citada por Oviedo (2004) para hacer referencia a la simplicidad de esos procesos mentales, que los llama actividades mentales, “La tendencia de la actividad mental a la abstracción dentro de la mayor simplicidad posible recibe el nombre de *pregnancia*” (p. 92).

Percepción desde lo social

Si bien ha sido complejo hasta el momento encontrar producción formal para fundamentar el concepto de percepción desde un ámbito social, se identifican una serie de salvedades que se presentan para formalizar dicha concepción. Por ejemplo, los estudios citados por Condori y Reyna

(2019) en su investigación “Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad pública de la ciudad de Huancayo, Perú”, en el que destacan, desde la posibilidad de potenciar un plano comprensivo, el estudio desarrollado por Stankowitz & cols. (2013) en Brasil, en el cual abordaron la percepción de estudiantes de ingeniería, tecnología y técnico de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, y demostraron que:

[...] la percepción de los estudiantes sobre las dimensiones enseñanza e investigación es buena, ya que la institución asume un rol integrador de políticas pedagógicas a través de los contenidos temáticos, y a su vez promueve la creación de nuevos conocimientos a través de la investigación, estas acciones contribuyen al posicionamiento y formación profesional responsable de los estudiantes. Por otro lado, éstos reconocen ser consumidores conscientes, por asumir prácticas que promueven la conservación del medio ambiente y respeto a los derechos humanos. (Condori y Reyna, 2019, p. 2)

Dichas percepciones, aunque no se correlacionan con el área de formación específica, permiten inferir la percepción desde una cualificación positiva de dicha universidad, lo que constata las garantías que ofrece el programa, y valida de esta forma que la formación que se está propiciando es pertinente con los requerimientos sociales que allí se esperan potenciar.

Al respecto, (Gaete, 2016, p482) hace una serie de especificaciones que enmarcan el contexto de la conceptualización de lo que es la percepción en su estudio denominado “Percepción de los Dirigentes Estudiantiles Universitarios sobre la Responsabilidad Social Universitaria” dentro de las cuales, al hablar de los planes de estudio y las características tradicionales de las clases para dicho contexto hace relevante que sean estos, los estudiantes quienes invita dentro de su estudio a “buscar instancias para canalizar sus inquietudes de mayor interacción con la comunidad” (p. 482) reconocimiento que evidencia el lugar de la percepción dentro de los interés del fenómeno de estudio.

Por otro lado, Condori y Reyna (2019) hablando respecto a lo que conciben de dichas interacciones desarrollan dichas apreciaciones afirmando que:

[...] los planes de estudios son rígidos y la forma de enseñanza de los profesores es prominentemente tradicional, por lo que, los propios estudiantes se han visto en la necesidad de recurrir a instancias para que la formación considere mayor interacción universidad-comunidad, mediante proyectos de voluntariado universitario. Esta iniciativa



permite dar cuenta a los profesores la necesidad de aplicar metodologías de formación que conecte a los estudiantes con problemas de la realidad social y ambiental e intervenir en el abordaje de estos. (Condori y Reyna, 2019, p. 2)

Si bien en los procesos de percepción social, en este caso particular de las realidades sociales universitarias, se podrían determinar posturas influenciadas por situaciones derivadas de vivencias propias del contexto social en el que conviven, también se ven claramente influenciadas por las propias experiencias del trasegar formativo del individuo, que, de una forma u otra, integran la importancia transformadora en los procesos formativos como se replica en la investigación nombrada.

Las prácticas pedagógicas

Como parte del proceso formativo de los futuros licenciados en educación física, en las instituciones de formación pedagógica, deportiva, universitaria, tecnológica y/o técnica de las diferentes instituciones avaladas por el Ministerio de Educación Nacional, para poder iniciar carrera docente en el sector público se establece la obligación de cumplir con ciertos criterios experienciales desde las prácticas con estudiantes de los diversos grados de formación académica ofrecidos a nivel formal y en algunos casos no-formal. Lo anterior permite inferir que se ha establecido un criterio basado en las posibilidades que tiene un futuro licenciado de corroborar si cuenta con la vocación, actitudes y aptitudes necesarias para poder dar el paso hacia la profesionalización de su carrera cursada, a la par con la visión del o de los asesores que pueden aprobar dichos procesos o, por el contrario, hacer las recomendaciones necesarias que podrían derivar en la pérdida del período académico en aras de darle más tiempo para fortalecer sus procesos.

De acuerdo con Portugal Villar (2016),

Una de las grandes demandas que se viene produciendo a nivel de la formación inicial docente, es la incorporación de una formación basada en el logro de aprendizajes vinculados con el desempeño profesional de los docentes, es decir, la adquisición de saberes, competencias, conocimientos, capacidades y habilidades disciplinares. (p. 2)

Es evidente entonces, que el contexto profesional requiere no solo que se siga permitiendo y formando futuros docentes de educación física, sino que las exigencias del mercado hacen que

la demanda de los mismos sea más exigente y, por ende, se hace necesario propiciar prácticas más consecuentes con la realidad del sistema de educación actual.

Las prácticas pedagógicas se transforman en una necesidad evidente en el proceso formativo, mismo que se viene dando, pero que a su vez reclama mayor participación vinculando la experiencia desde la ejecución práctica de todo el bagaje conceptual que deviene de los procesos académicos de pregrado, según Betancur Agudelo et al. (2018),

Estas prácticas pedagógicas deben responder a una verdadera calidad de la educación, más que al cumplimiento de indicadores y procesos que sean coherentes en la enseñanza, los proyectos y las relaciones sociales, que permitan la formación y el desarrollo de seres humanos en las diferentes instituciones educativas. (p. 18)

Se puede inferir entonces, que la calidad de la educación, además de sustentar su efectividad en la reciprocidad del contexto, también hace evidente una serie de requerimientos que solo se van dando con la práctica.

Las experiencias en algunas instituciones, donde se vinculan docentes practicantes que están particularmente enfocados en procesos deportivistas, hacen a un lado el componente pedagógico, participando fielmente del PEI y de las directrices en educación formal que se deben seguir por parte de los titulares del área, como lo menciona Cardona (2011),

En sí, las tendencias contemporáneas de la Educación Física abandonan el tradicional paradigma mecanicista basado en el rendimiento, en donde el alumno era un ejecutor de ejercicios o actividades físicas o deportivas y la mayor valoración se tenía si 60 lograba llegar de primero, hacer la mayor cantidad de abdominales, el salto más alto, entre otros desempeños, e invitan a una práctica más reflexiva, más consciente [...] (pp. 59-60)

En términos de comprensión de lo que es, en sí misma, la práctica pedagógica, Zuluaga (1999) la establece como “un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un objeto” (p. 92), que podría involucrarse en el sentido de la actual investigación, en el orden de propiciar momentos: los establecidos desde la malla curricular específica de la LEFRD, para darle un propósito a los componentes teóricos que se van desarrollando durante el trasegar por la licenciatura, en cada uno de los momentos que parten de los procesos que devienen de los componentes curriculares y disciplinares de los semestres que le preceden. Zuluaga (1999, p. 17, citado establece dicha noción también como:



[...] parte de los modelos pedagógicos; tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente darle la connotación que tienen los “sujetos” que realizan esa práctica pedagógica, tanto en términos de aprendizaje enseñanza como de enseñanza aprendizaje, es allí donde esas funciones asignadas cobran el valor de la complejización de todo lo que gira en torno a la pedagogía, pero puesta en el escenario social para darle las connotaciones provenientes de los mismos requerimientos formativos propuestos por la sociedad, resaltando la autonomía de quien intenta formar en ese marco de experiencias propias, como lo sustenta Espinosa (2013),

[...] de manera que la práctica pedagógica es una experiencia para quien pretende enseñar siempre y cuando se reconozca la propia experiencia, [...], la cual comprende que las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras y no a repetir la de otros. (p. 2)

Lo que potencia a las prácticas pedagógicas como momentos de vivencia propios, que, aunque estén enlazados con las realidades aprendidas, también permiten inferir realidades inherentes a quien las experimenta.

Práctica pedagógica en la Universidad de Caldas: docente practicante – realidad docente – acompañamiento institucional

En el proceso formativo ofrecido por la Universidad de Caldas en sus diversos programas de educación superior a nivel de pregrado, específicamente para el programa de LEFRD, con la intencionalidad de integrar los aprendizajes que se van estructurando en el trasegar académico, entre todos los componentes que se interrelacionan para dar paso a la posibilidad de ir dando los matices que, en teoría, determinan las características que se pretenden potenciar tanto en el individuo, como en cada uno de los docentes practicantes, se establecen una serie de condicionantes que permiten inferir que se están consolidando potencialmente para alcanzar las



competencias requeridas desde la licenciatura. De acuerdo con Zabalza (2013), MEN (2017) (citados por Ayala y Orozco, 2020, p. 202) y la Ley 115 de 1994, la práctica profesional docente (PPD), en sus componentes pedagógicos y didácticos (metodología, contenidos curriculares, evaluación, entre otros), busca afianzar los conocimientos y múltiples saberes adquiridos en la formación en un proceso en que el practicante-profesor en educación física construye sus saberes docentes a partir de la reflexión en la acción; el reconocimiento del contexto, las costumbres culturales, la historia racional de cada época, de los dispositivos de poder y de cómo estos funcionan en lo educativo, así como de los modos específicos de ser de la historia en ciertos momentos.

Independientemente de las particularidades que devengan de las múltiples estructuras formativas que se han concebido en el tiempo, ya fuera por condicionantes externas al contexto formativo, o por el contrario, inherentes al mismo como consecuencia de la concepción ideológica que parecía más pertinente para las circunstancias educativas requeridas por el contexto, como lo mencionan Ayala Zuluaga et al. (2017), desde sus inicios se enfocaron en las tendencias “fiscalistas” (educar en y a través del movimiento), lo cual ha conducido a realizar actualizaciones curriculares constantes frente a lo educativo, pedagógico, deportivo y didáctico (Betancur Agudelo et al., 2018). Lo que se dilucida de la práctica pedagógica es la posibilidad de potenciar los aprendizajes del docente practicante en aras de consolidar los conocimientos en la ejecución (práctica) de los mismos como consecuencia del quehacer docente en función del mejoramiento de la calidad educativa.

La práctica pedagógica es concebida desde múltiples perspectivas, pero particularmente, desde todas aquellas acciones que le permiten al docente practicante sensibilizarse con el contexto pedagógico desde lo disciplinar, lo pedagógico, también, desde la posibilidad de concientizar la aplicabilidad de los saberes desde los conocimientos que va adquiriendo en su formación en el momento establecido para ello institucionalmente.

En estas -las prácticas pedagógicas- intervienen múltiples factores, por ejemplo, la intervención de los docentes asesores, quienes están invitados a potenciar esos saberes previos desde la globalidad de la Licenciatura y desde la especificidad del individuo, quien se perfila desde su concepción profesional por todo el bagaje conceptual que ha adquirido, pero también por las perspectivas que se crean de su aplicabilidad en el contexto potencialmente laboral. Así, la labor del profesor-asesor es fundamental (Ayala Zuluaga et al., 2017), ya que es el responsable de

acompañar, guiar, supervisar, asesorar, planificar, organizar, orientar, gestionar, controlar y evaluar al y con el practicante-profesor en el contexto educativo del *practicum*, con el objetivo de que este, en su quehacer profesional, se haga consciente de, y que identifique y fortalezca, los saberes docentes adquiridos desde su propio estilo de enseñanza/aprendizaje.

Ahora bien, como consecuencia de ese encuentro entre los factores mencionados -el contexto, los conocimientos, la intervención del docente asesor-, también se establece que la práctica docente tiene como objetivo central desarrollar en los licenciados la capacidad de involucrarse e intervenir científica, humana y pedagógicamente en las instituciones y en las comunidades educativas, mediante el ejercicio docente.

Por tanto, se entiende que la formación de los alumnos se desenvuelve en torno a lo que se denomina Modelo Cognitivo- Experiencial - Reflexivo, en el cual se busca indagar y comprender los actos educativos, pedagógicos y didácticos en la práctica docente y demostración del ejercicio docente. (Ayala Zuluaga et al., 2017, p. 205)

Así, se concibe el ejercicio de la práctica en el marco de la exteriorización del posicionamiento conceptual en las acciones que determinan el accionar docente en el contexto propio para ello.

Alternativas de práctica pedagógica

El docente practicante, quien en determinado momento se concibe como un producto inacabado, que, en procura de exteriorizar las consecuencias de su trasegar por los múltiples trayectos formativos que devienen del contexto institucionalizado (Universidad de Caldas) en la consecución de un perfil propio que le dé una connotación particular en el entorno laboral, también se ve permeado por una serie de realidades que están presentes en dicho contexto como es la posibilidad de propiciar el encuentro formativo con espacios que quizá no están contemplados desde el plan de estudios, pero que se podrían percibir dentro de las consideraciones actuales de intervención pedagógica, como lo son la educación informal y la no formal.

Teniendo en cuenta lo anterior, se alude a Rodrigues y Santana Rodrigues (2023), cuando mencionan que “Por tanto, es necesario tener cuidado de que no se descuide ninguna de sus dimensiones y que su papel en la educación no sea meramente formal” (p. 97). Se hace indispensable permear los procesos de práctica formales, sin que se les afecte en términos de su



esencia, sino de la posibilidad de identificar otros escenarios por parte de quienes se están formando. Los autores anteriormente referenciados citan a Cruz (2016, p. 24), quien al hablar del currículo determina que “[...] con diferentes contextos y asignaturas reunidas tanto fuera como en el espacio de reflexión del aula, que hacen del espacio escolar un entorno donde todo tipo de ideas, conceptos y culturas se encuentran”.

Lo anterior nos lleva a indicar que el papel de la educación no está encaminado meramente a los contextos formales, sin dejar de lado la importancia que estos tienen. También, a reconocer la incidencia de formar docentes desde las prácticas para su intervención disciplinar específica, asumiendo que sería relevante establecer otros escenarios como probables ejes articuladores de ese fortalecimiento ‘intervencional’ que podrían tener los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas, en aras de permear contextos que propicien el mejoramiento de los procesos formativos institucionales hacia un posible redireccionamiento respecto a las demandas actuales que, de cierta forma, también están sustentadas dentro de las directrices del ministerio de Educación en la Ley 115 de 1994 y los Decretos 114 de 1996 y 3011 de 1997.

Práctica no formal

La educación en Colombia está regida por la Ley 115 de 1994. En el capítulo 2 de la misma se hace una descripción de lo que es la educación no formal en nuestro contexto, así:

es el conjunto de acciones educativas que se estructuran sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11° de la Ley 115 de 1994. Su objetivo es el de complementar, actualizar, suplir conocimientos, formas en aspectos académicos o laborales y en general, capacitar para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y de la participación ciudadana y comunitaria, a las personas que lo deseen o lo requieran. La educación no formal hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación señalados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994.

Además, la finalidad de la educación no formal es la promoción del perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria. Lo anterior,



con la finalidad de establecer que hay un reconocimiento de otras formas de educación que deben ser tenidas en cuenta en nuestro contexto social y que, a su vez, deben ser aprovechados por las diferentes instituciones de educación superior.

En el marco de los procesos formativos que se van dando en algunas instituciones especializadas en la educación no formal, pero en aras de propender por el fortalecimiento de la calidad de educación en la Universidad de Caldas a través de la vinculación de estrategias que permitan la apertura de conocimientos en esta variable relacionada con el contexto pedagógico y disciplinar de la LEFRD, también se pone en consideración la posibilidad de intervenir en dichos contextos, particularmente por la posibilidad de identificar desde el campo disciplinar específico, otras alternativas que podrían requerir adaptarse para potenciar la vinculación al campo laboral por parte de los docentes practicantes que culminan su proceso formativo.

Práctica informal

Dentro de las múltiples posibilidades que ofrece la formación en el marco de la profesionalización, específicamente de los Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte, encontramos alternativas que inciden directamente en los contextos donde cohabitan los futuros docentes practicantes, sin desconocer una serie de realidades que invitan a la posibilidad de generar más competencias laborales en nuestros futuros licenciados. Por otro lado, asumimos el campo de acción informal, como lo menciona Palacio Vásquez (2018),

Este tipo de formación en Colombia hace que las personas que accedan a ella logren en un corto tiempo adquirir, complementar o reforzar conocimientos propios de un saber hacer; así mismo posibilita una integralidad referente a los temas del ser y del saber. (p. 1)

Particularmente en Colombia, este tipo de formación está inmerso en procesos de formación que potencialmente podrían acercarse a la formación técnica o tecnológica, permitiendo, como ya se ha mencionado, el desarrollo de competencias laborales que, en gran medida, se sustentan en posibilitar el acceso a campos de acción laboral en los que se propende por facilitar la productividad desde procesos formativos que inviten al acceso a prácticas propensas a limitar los tiempos de preparación teórica.

Con respecto a lo anterior, Palacio Vásquez (2018) afirma que,



El estudiante se certifica como un auxiliar dotado de prácticas que le servirán en la vida laboral para apoyar a un tecnólogo o un profesional, pero que no le serán útiles para generar teorías, investigaciones o aportes científicos a la sociedad. (p. 1)

Y de esto se infiere que hay una gran posibilidad de acciones que se podrían poner en consideración por parte de las instituciones de formación superior, apoyando las “facilidades” que se dan en dicho campo de acción, pero asumiendo a su vez la responsabilidad de sugerir métodos potencialmente más allegados al acercamiento científico al que se podría acercar el futuro profesional que tiene sus intereses laborales en este campo de acción profesional.

Es importante aclarar que desde el año 2009, instituciones como el SENA, a nivel nacional, están impulsando la cualificación laboral desde programas de formación con un “diseño de programas para formar por competencias laborales, modelo que impulsa el SENA en éste país y que ha sido tomado en cuenta dentro del Decreto del 16 de diciembre de 2009 del Ministerio de Educación” (Sánchez, 2010, p. 13), contextualizando las necesidades formativas inherentes al contexto laboral existente, además particularizando este tipo de formación desde el SIET (Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano) liderado desde el MEN en razón de darle aún más sentido a la intervención en un campo de acción que día a día es más requerido en el país, y direccionando la educación a modelos que sean vigilados, como lo referencia Palacio Vásquez (2018), desde la página del Ministerio de Educación.

El Sistema de Información de las Instituciones y Programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano - SIET, es el conjunto de fuentes, procesos, herramientas y usuarios, que, articulados entre sí, posibilitan y facilitan la recopilación, divulgación y organización de la información sobre esta modalidad de educación. (p. 36)

Además, el Ministerio de Educación de Colombia permea la formación aclarando conceptos propios de los diferentes procesos que se deben dar en cada contexto formativo, acogiendo las diferentes posibilidades de práctica dentro de las posibilidades que pueda tener cada individuo para sus intereses posteriores, es el caso de las *prácticas informales* que pueden ser implementadas dentro de las instituciones que ofertan formación no formal, de acuerdo con el artículo 9° del Decreto 114 del 15 de enero de 1996, en donde se menciona que:

Las instituciones de educación no formal podrán ofrecer, además, programas de educación informal que tienen como objetivo ofrecer oportunidades para adquirir, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas. Hacen parte de esta

oferta educativa aquellos programas con duración no superior a ciento sesenta (160) horas. Su organización y ejecución no requieren de autorización previa por parte de las secretarías de educación departamentales y distritales.

Actualidad docente-práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas de la LEFRD de la Universidad de Caldas se han visto permeadas en el devenir de los años por los cambios en el contexto de la educación. Ello en aras de posibilitar que las influencias de las exigencias formativas derivadas de las realidades del contexto laboral docente, se concatenen de tal forma que se vaya consolidando una homeostasis entre ambos, por esto, el proceso curricular y pedagógico inherente al pregrado, va aportando una serie de matices consecuencia de la actualización requerida. Franco et al. (2000) hablan de una posición intencionada en el acto educativo, como aquella

[...] que se expresa a través de la pregunta por el tipo de conocimiento que se imparte, pues ella signa a todas las demás y lo convierte en el eje fundamental de cualquier propuesta pedagógica, porque fundamenta claramente el aprendizaje de una disciplina, y favorece el desarrollo de una representación como pensamiento productivo, actualizado y abierto. (p. 20)

El docente practicante, en consecuencia, con los cambios que se van asumiendo desde sus prácticas pedagógicas como parte fundamental del pensum de la LEFRD de la Universidad de Caldas, se vuelve partícipe directo del proceso de actualización de su campo de acción específico, es allí cuando se dimensionan sus realidades vivenciadas y transformadas en sus experiencias individuales, las presentes para propiciar lo que podría nombrarse como

Las representaciones que están determinadas por las concepciones y éstas a su vez por el espacio, el tiempo y las interacciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con la realidad social en que se desenvuelve, configurando una realidad de sentido, acorde al interés que como persona o grupo se tenga. (Franco et al., 2000, p. 20)

Lo anterior, para asumir esas realidades sociales desde las necesidades que se presentan a nivel de educación con ese fin de darle el sentido mencionado, también se evidencia en otros integrantes del contexto específico que se congrega en torno a las prácticas pedagógicas docentes, es el caso de los comités, coordinadores, asesores, titulares e instituciones educativas vinculadas a



las prácticas, estos, desde las perspectivas que les vincula al proceso formativo, van de la mano con los requerimientos de actualización del contexto, los requerimientos ministeriales y las necesidades de la población que se ve impactada con el proceso nombrado.

Al respecto de los procesos de actualización en los que se ve inmersa la Universidad de Caldas, en lo que se permean sus diferentes programas, siendo de esta forma un proceso constante de transformación que también involucra al programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte para propender por el mantenimiento de la calidad educativa por la que hay reconocimiento se menciona el Plan Académico de Estudios Educativos proyectado desde 2019 hasta el 2030, una obra perteneciente al colectivo docente [Manuscrito inédito] en el que se menciona al respecto que en este documento, en términos de quien le referencia para identificar los ejercicios que se están desarrollando se podrán observar

[...] intencionalidades, lineamientos, recomendaciones que han sido intensamente pensadas en función de presentar a nuestros noveles y expertos maestros del Departamento de Estudios Educativos, de los programas especiales, de posgrado y de pregrado y, a la comunidad en general, una ruta a seguir al momento de interpretar nuestras propuestas o de proyectar alguna acción o de desarrollar planes y proyectos. (colectivo docente 2022, p. 2)

Es importante destacar la serie de acciones que se están teniendo en cuenta desde el Departamento de Estudios Educativos respecto al mejoramiento institucional, particularmente de la formación docente, ello, dentro de sí mismo, conlleva a un proceso de actualización permanente por el que se propende a nivel nacional.

Saber pedagógico

Para comenzar a hablar de los dominios cognoscitivos, supuestos esperados por la comunidad académica, que deben estar inmersos en los practicantes docentes de la Universidad de Caldas, es indispensable identificar la incidencia de los modelos formativos en los que se ven sumergidos durante su proceso formativo, trasegar que se va dando en cada uno de los períodos académicos cursados desde que logran ingresar al proceso de formación superior y que distan de aquellos adquiridos en su formación precedente por las condicionantes que se establecen en el

campo de conocimiento específico en el que pretenden especializarse de alguna forma. Merellano-Navarro et al. (2019), en su resignificación del saber pedagógico, mencionan que:

[...] el saber pedagógico implica el ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida, con sentido e intencionalidad. Requieren la presencia de un sujeto capaz de generar una relación entre teoría y práctica, puesto que la acción docente se configura en torno a una praxis en diálogo permanente entre ambos dominios, generando una amalgama de conocimientos que emergen desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica. (p. 4)

Teniendo en cuenta la anterior afirmación, éste, el saber pedagógico, requiere de forma inescrutable la intervención práctica que se ofrece en el campo formativo que se propicia en los contextos ofrecidos por las licenciaturas, mismas que en sus mallas curriculares, determinan la necesidad de afrontar las prácticas con diversos grupos poblacionales para, de cierta forma, plasmar los aprendizajes generados en los trayectos académicos que respalda cada **asignatura**.

Por otra parte, el hecho de imprimir en el nuevo conocimiento que se va adquiriendo a partir de la sumatoria de estos dos componentes -práctica y teoría-, están abocados por las intencionalidades y sentidos que se pretenden fomentar a partir de las directrices propuestas desde los programas pedagógicos en los que se encuentra inmersa la formación en el saber expuesto.

Zuluaga (2001) indica que el saber pedagógico “...no es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación o ciencias de la educación. Tampoco es equiparable a un amontonamiento caótico de clase de libros sobre estos temas” (p. 81), estableciendo así, que podría hablarse de un término que evidentemente está permeado por una serie de criterios mucho más amplios, pero que se aborda desde sus propias potencialidades adquiridas en el trasegar formativo específico. Además, continúa Zuluaga (2001),

En calidad de concepto metodológico el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, ellos a propósito de la escuela, el maestro y la enseñanza. (p. 11)

Todo lo anterior permite correlacionar la presente investigación en términos de los engranajes que se establecen en el marco de la formación en el saber general, el pedagógico, “El saber pedagógico se comprende aquí como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2006, p. 1). Ello, desde todos los matices mencionados, pero también desde el criterio de la importancia que se destaca en las

percepciones, como un valor que, aunque inmerso dentro de muchos otros, está igualmente presente en la formación de los licenciados del programa de LEFRD de la Universidad de Caldas.

Cabe mencionar otro tipo de conceptualizaciones, como la de Cañas Vallejo (2023), quien habla del reconocimiento del saber desde sus “amplias posibilidades para el diálogo con otros saberes y también con disciplinas formales, este aspecto da paso a la configuración del saber pedagógico para acercarlo más al sentido que aquí se quiere establecer” (p. 25), y en palabras de Zuluaga (2001) “[...]en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción, la formación del ser humano” (p. 83).

Saber disciplinar

Inicialmente, es importante destacar que el presente concepto presenta sus propias discusiones dentro de la trascendencia epistemológica que le soporta, es por ello que, citando a Foucault (2002), se habla del saber cómo

[...] aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no el estatuto científico [...] Es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso. (p. 306)

En términos de la EF, esta se ha dado a través de los años por una serie de necesidades de la sociedad, por lo cual se ha fortalecido desde la ciencia, es decir, con argumentos sólidos para establecer cada uno de los engranajes formativos de acuerdo con los requerimientos estipulados por el MEN para su convalidación como disciplina.

Zambrano Leal (2006), cuando se refiere al saber disciplinar, nombrando al “sujeto” encargado de hacerlo fluir como concepto, es decir, el docente, menciona que

En el saber disciplinar del profesor encontramos la práctica del gesto, el indicio y la competencia. El gesto, la forma como el profesor se dispone en actos de comprensión de lo que conoce, los indicios que lo llevan a dudar o reafirmar lo conocido y las competencias que surgen en los discursos de su saber marcan la distancia. (p. 2)

De lo anterior se puede inferir que es por medio de una serie de factores, que, en su posibilidad de acoplarse en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, le permiten al docente

reafirmar sus conocimientos específicos, a través de una serie de acciones que dejan entrever que hay una especificidad destacada que él mismo termina de definir partiendo de otra serie de preceptos.

El saber disciplinar puede ser definido como el conjunto de disposiciones que un profesor adquiere y que le permiten saber lo que conoce. Este saber no es de información, sino es un saber reflexivo. De cualquier forma, este tipo de saber aparece configurado por una pregunta ¿Qué sé de lo que conozco? (Zambrano Leal, 2006, p. 2)

Si establecemos entonces el conocimiento, lo que realmente conozco, dentro del marco de la formación de pregrado, particularmente de la LEFRD, se puede decir que el docente a través de la expresión y sus matices, confrontados permanentemente con las situaciones que se derivan de su contexto de aplicabilidad de sus conocimientos, ratifica los saberes que ha adquirido para así poderlos plasmar desde su consciencia y las diversas formas que le permiten los modelos de enseñanza, todo lo que se vuelve objeto de su interés de estudio para la formación de sus estudiantes, reafirmando las aclaraciones finales de Zambrano, en donde determina que no es un conjunto de datos consolidados en una información, sino la reflexión misma de todo lo que se conoce.

Metodología

Tipo de investigación

Teniendo en cuenta la maleabilidad que se presenta en la estructura del presente estudio de investigación en la ausencia de requerir elementos, resultados o variables con unas condicionantes exactas que denoten precisión porcentual o estadística y, por el contrario, partiendo de la correlación con los objetivos, va encaminada en un plano comprensivo, permitiendo descubrir en las percepciones de la población objeto y, en procura de develar una serie de conceptos resultantes partiendo de los avances y evolución en el trayecto investigativo que parte de criterios que se fundamentan en las posibilidades que emergen de la experiencia, factores intuitivos y no necesariamente desde la fase inicial del presente estudio, lo anterior permite considerar características fundamentales para determinar su abordaje desde una perspectiva completamente cualitativa, al respecto:



El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen). (Hernández et al., 2006, p. 9)

Las realidades que se sustraen de la realidad se determinan por las particularidades de quien investiga, desde la visión específica del mismo fenómeno de estudio en el que se encuentra en las percepciones, perspectivas direccionadas hacia el proceso de práctica pedagógica de la LEFRD de la Universidad de Caldas, mismas que recrean una “*variedad de manifestaciones*” identificadas en la inductividad de esta para propiciar la recolección de los datos consecuentes de los instrumentos implementados en principio, teniendo como referencia los diarios pedagógicos y las autoevaluaciones intermedia y final, siendo estos documentos oficiales y de cumplimiento de los docentes practicantes en las carpetas insumo del proceso de práctica; en segunda instancia, las entrevistas se constituyeron en la solidificación de la información de acuerdo con las particularidades que se presentaron.

Hay una serie de especificidades expuestas respecto a los estudios cualitativos y partiendo de las realidades expresadas, también se determinan una serie de elementos que se deben tener en cuenta, es el caso de aquellas situaciones inesperadas, de corte fortuito a las que puede abrirse este tipo de estudios, ello visto desde la progresión que se va dando en el transcurso del estudio, es allí en donde la presente metodología va direccionando el conocimiento del investigador de tal forma que se dé una correlación entre la construcción y ampliación del mismo.

Como ya se ha destacado, la recolección de datos exactos, no es el objetivo ni la base de las investigaciones de corte cualitativo, el interés primordial del investigador está enfocado en destacar los puntos de vista de los participantes, en este caso los docentes practicantes que cursan Práctica Pedagógica I y II respectivamente, estos puntos de vista se traducen en datos conscientes según se hayan dado las experiencias y significaciones de dichos procesos, hecho que le va dando estructura desde el juicio de quien investiga, aunque reconociendo que son producto de constantes y futuras reflexiones en proyección a un posible análisis cambiante a partir del contexto, además su recorrido va dando particular relevancia a esos aspectos subjetivos e interacciones con el contexto específico.

La mayor parte de los investigadores se sienten lo bastante seguros de sus hallazgos para considerar que sus teorías, aun después de publicadas, son calificables, modificables y abiertas en parte a la modificación (decimos abiertas en parte a la negociación pues como han basado sus teorías en datos y validado las oraciones que describen relaciones entre los conceptos durante el proceso de la investigación, confían en las conclusiones a las que han llegado). (Corbin y Strauss, 2002, p. 5)

Para complementar lo anterior, es importante destacar que la investigación cualitativa se puede cimentar a partir de procesos de corte inductivo con la intencionalidad de dar pie a la posibilidad de exploración y descripción, ello con la finalidad de generar aquellas perspectivas que encontramos en la formalidad investigativa, es decir, desde esas teorías que parten de “lo particular a lo general”, hecho que propicia la posibilidad de concebir hipótesis que posteriormente van apareciendo en la medida que se aclaran los datos que emergen. Dentro del análisis que se ha propiciado en el estudio específico, se establece entonces que

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetivamente. (Jiménez, 2000, p.1)

Enfoque de Investigación

Partiendo de la necesidad de dar solución a los diferentes interrogantes que iban surgiendo en el devenir investigativo del presente estudio, se determinó realizar el abordaje del mismo dando lugar al enfoque de la complementariedad de (Murcia & Jaramillo, 2008), asumida desde la posibilidad de comprender esas representaciones de hechos sociales específicos de la experiencia vivenciada en la realidad de la práctica pedagógica desde esas percepciones basadas en realidades, exigencias y situaciones requeridas desde el fenómeno de estudio, este, entonces, permitió profundizar en la comprensión de las percepciones de los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Calda a partir de los datos que se obtuvieron.

Por otro lado, gracias a la implementación de algunos métodos, sin que ello se dé desde una posibilidad intrínseca a la complementariedad de combinarlos, sino redireccionado a lo que es



la naturaleza del fenómeno, esta es la que va indicando en su recorrido los que se puedan adaptar para potenciar esa comprensión pretendida en hechos fácticos, es entonces la misma estructura de la complementariedad la que permite tener en cuenta los tres momentos propuestos denominados como preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad en coherencia y consonancia con esa interacción entre estos, respecto a los postulados de la complementariedad, respecto a lo expuesto se menciona que

Por tanto, un enfoque desde la complementariedad no remite a una yuxtaposición de métodos, es construir desde la comprensión del problema los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja. (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 96)

El acercamiento hermenéutico se da desde la posibilidad de darle interpretación a los datos y las redes de sentido que se dan a partir de las categorías consecuentes de la población objeto de estudio que irán surgiendo en una intención de potenciar el proceso comprensivo en términos de profundidad. La recolección de los datos se realizó por medio del análisis de texto y la realización de entrevistas semiestructuradas; y a su vez, se procesaron mediante la codificación abierta, axial y selectiva de la teoría fundamentada de (Corbin y Strauss, 2002) teniendo en cuenta algunos principios para la organización de la información.

Técnicas e instrumentos para recopilar información

La información, es decir, los datos recopilados en este estudio, se enfocaron desde la intencionalidad de completar el proceso de recolección de los mismos a partir de la posibilidad de hacer análisis y comparaciones mientras que, quien investiga, va realizando procesos de microanálisis como técnica parcial y la implementación de los que Corbin y Strauss denominan como la herramienta analítica de la *rotulación*, “Permitir la rotulación fructífera de los conceptos aunque sea de manera provisional” (p. 98), para dar inicio al proceso de ir identificando los conceptos que posteriormente sean abordados en un plano comprensivo, hecho permitido desde la teoría fundamentada. Lo anterior generó las saturaciones pertinentes, consecuencia de la repetición de los datos a partir de las siguientes técnicas e instrumentos.

Teniendo en cuenta que la complementariedad permite el uso de diferentes técnicas, herramientas e instrumentos, ello permitió, para el presente proceso de investigación, el uso de



observación no participante y análisis de textos con los diarios pedagógicos, además, las autoevaluación intermedia y final, también la técnica de la entrevista semiestructurada por medio de un formato de guía de entrevista y la grabadora de voz. Respecto al formato de la entrevista contó con la previa revisión y valoración por parte de tres personas con nivel académico de maestría, de los cuales, uno es Magister en Educación de la Universidad de Caldas, otro, Magister en Didáctica de la Universidad de Santo Tomás y el tercero, Magister en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, completando dicho proceso con un Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia (ver: anexos 2, 3, 4 y 5). La especificación detallada de los criterios de selección de cada técnica e instrumento se desarrolla en los tres momentos del diseño metodológico.

Métodos y principios

El método de procesamiento y organización de la información surge de los principios de la Teoría Fundamentada de (Corbin y Strauss, 2002) con la codificación abierta, en donde se realizó un análisis inicial de los relatos buscando puntos focales correlacionados que progresivamente dieron lugar a los códigos de base, luego, se desarrolló la codificación axial, en este análisis dio lugar la identificación de esas relaciones que se iban presentando entre los códigos derivados de la codificación anterior dando pie a las categorías y, finalmente se aplicó la codificación selectiva, donde se reunieron las categorías y aplicando herramientas como el método de comparación constante, dio lugar a la selección de las siete categorías fundamentales que dan síntesis al objetivo de comprensivo del presente estudio.

Los códigos, comparaciones y relaciones fueron plasmados en herramientas ofimáticas de Microsoft Excel, Word y Power Point, en donde se logró organizar la información que se permitió recoger de los diferentes instrumentos aplicados para la construcción de las respectivas categorías, permitiendo procesos de comparación constante entre los conceptos y notas que se iban rotulando en aras de organizar las redes de significados consecuentes con el proceso investigativo del presente estudio a partir del contexto explícito de indagación.

Por otro lado, para la interpretación y análisis, en consonancia con el enfoque de complementariedad, se fundamenta en el abordaje permitido por la hermenéutica asociada a la interpretación de (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 69), que, a partir de lo que ellos denominan como



las *últimas tendencias* de la misma, permite la comprensión no solo de los datos arrojados por los diarios pedagógicos, autoevaluaciones, sino también, desde la comprensión permitida por la generalidad expresiva, al respecto los autores al hablar de la comprensión desde hermenéutica determinan que

Evidentemente, la presunción adoptada por las últimas tendencias de la hermenéutica, nos abrían un horizonte posible de aplicación hacia la comprensión de contextos mucho más amplios que aquellos enmarcados en los signos lingüísticos y escritos, otorgando la posibilidad de búsqueda en todos los actos comunicativos del ser humano. (p. 69)

Unidad de análisis y de trabajo

La unidad de análisis seleccionada a partir de los criterios del presente estudio, fueron las percepciones de los docentes practicantes con relación a la actividad académica de práctica pedagógica docente propuesta por el programa de la LEFRD, además, la unidad de trabajo deviene entonces a partir de la selección de 11 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas que se encontraran cursando la actividad académica de Práctica Pedagógica I y II bajo las consideraciones de idoneidad referenciadas por los respectivos asesores, quienes fueron informados previamente del proceso investigativo en el que el interés de estudio indicaba que los estudiantes de otros semestres no serían requeridos.

Diseño Metodológico

Momento uno Preconfiguración: como punto de partida o primer momento, se efectuó un acercamiento hermenéutico, en el cual se destaca la socialización del proyecto a la coordinación general de las licenciaturas de la Universidad de Caldas y a la dirección del programa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, buscando el aval para las siguientes etapas de indagación. Posteriormente, se dio paso a la socialización con la coordinación de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRD), y luego con los docentes practicantes y sus asesores asignados por el programa de la actividad académica (asignatura) práctica pedagógica docente de LEFRD, quienes fueron partícipes y

también garantes de la formalidad con las respectivas autorizaciones y legalización del proceso investigativo.

En este primer momento, se propició la recolección de los diarios pedagógicos y autoevaluaciones de los once docentes practicantes que estuvieron seleccionados a partir de la práctica pedagógica docente I y de la práctica pedagógica docente II, de los años 2022 y aquellos estudiantes que están cursando su práctica pedagógica en el año 2023 hasta el momento de la recolección de datos, respectivamente, para un promedio de doce diarios por estudiante por período académico que se tuvieron para su posterior análisis.

Es importante resaltar que dicha selección se tomó con base en el concepto de los asesores; mismos que, desde su criterio y engranaje con las exigencias institucionales, pudieron reafirmar la validez y calidad del producto reflexivo aportado. Además, es de aclarar que, según los acuerdos al interior de la práctica pedagógica docente, se establece un diario por semana en el cual se consolidan los aspectos vivenciados en todas las clases orientadas y sus respectivas reflexiones y compromisos.

Momento dos Configuración: luego de tener los diarios pedagógicos y las autoevaluaciones, se procedió con la respectiva revisión y análisis de textos, la organización de los mismos se desarrolla de forma artesanal utilizando aplicaciones de escritorio como Word y Excel versión 2016, de allí se sustrajeron unas descripciones para observar qué elementos son homogéneos y sirvieron como base, codificación abierta para poder saturar las categorías de análisis que emergieron a las entrevistas pasando a una codificación axial y selectiva y que permitieron una profundización en los criterios más específicos.

Para la realización de la entrevista efectuada a cada docente practicante, se procedió con la aplicación de un cuestionario con preguntas guía que partió de los objetivos de la presente investigación para lograr la saturación de ambas técnicas; en esta, se indagó acerca de las percepciones y consideraciones generales sobre el proceso de práctica, partiendo del criterio de las experiencias permeadas por las actividades del programa. Seguidamente, se describieron los aspectos expresados por los docentes practicantes entrevistados y se estableció una primera mirada interpretativa de las técnicas aplicadas. Este análisis inicial permitió demostrar que las categorías emergentes en ambas técnicas correspondieron entre sí, afianzando las percepciones según el



objeto de estudio; además, determinar si podían surgir otras categorías, lo cual, en efecto ocurrió con la categoría de Evaluación en el proceso de Práctica Pedagógica.

La organización y tratamiento de los datos que surgieron de dichas descripciones se desarrollaron a partir de la propuesta de la teoría fundamentada como parte del diseño metodológico para la respectiva codificación y categorización, el análisis de los datos resultantes partió de algunos métodos y herramientas propuestas por Strauss y Corbin (2002), como la rotulación, el análisis línea por línea, el microanálisis, entre otros que se plasmaron en una tabla de Excel versión 2016 de elaboración propia en la que se dio pie a procesos de codificación de acuerdo a los momentos de análisis de los datos resultantes, para finalmente posibilitar la triangulación de los datos que se obtuvieron desde las ideas que lograron permear con mayor potencia la presente investigación desde los discursos arrojados por los diferentes instrumentos de investigación, la perspectiva de quien investiga y la teoría formal de apoyo rastreada.

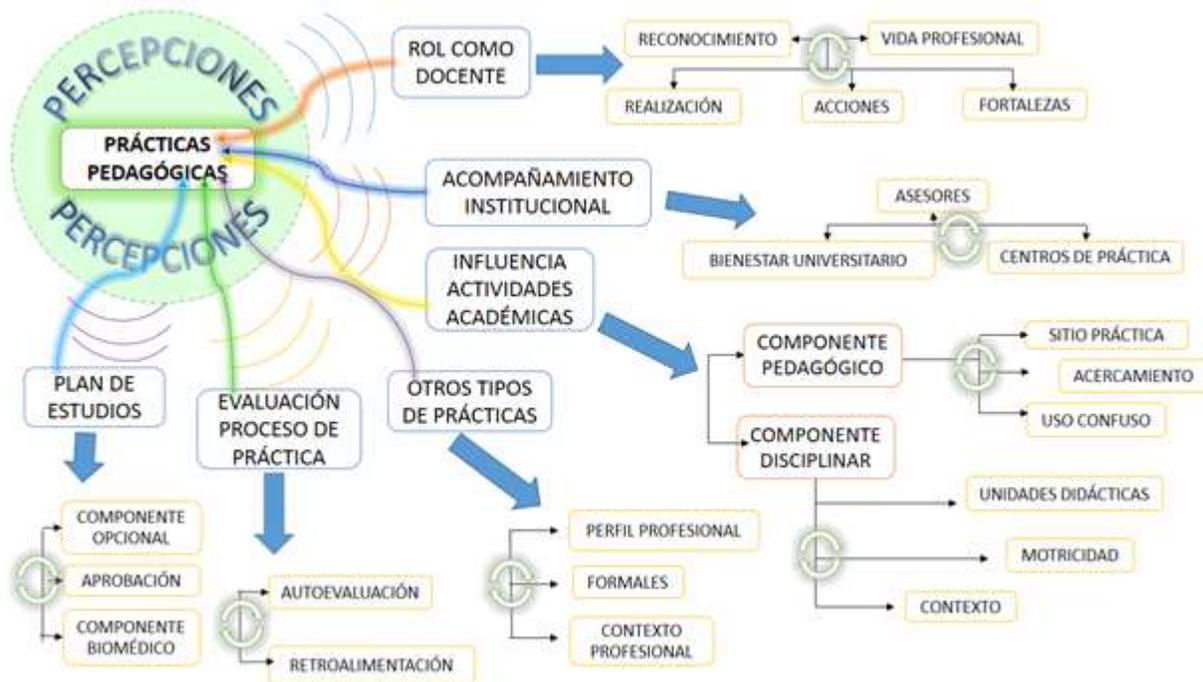
Momento tres Reconfiguración: con todos los resultados rescatados de los diarios de campo, autoevaluaciones y las entrevistas realizadas, se cotejaron los resultados de ambas herramientas, a partir de un análisis comprensivo de las interpretaciones independientes, efectuadas en el momento de configuración, buscando la solidez requerida por el proceso de investigación. Con este contraste (análisis comparativo constante) de ambas técnicas, se tomaron los resultados para hacer la confrontación respectiva con la comparación existente entre dichos resultados, la teoría formal existente y la postura de quien investiga a partir del criterio específico, que permitió dar pie a la formulación de los hallazgos y planteamiento de futuros procesos investigativos, además de las conclusiones y recomendaciones resultantes, en procura de reconfigurar los procesos de la práctica pedagógica.

Resultados y análisis

Los resultados del presente proceso investigativo y su respectiva discusión, parten, por un lado, de propiciar el proceso de categorización en donde se cita a (Corbin & Strauss, 2008, p. 13) quienes definen la Teoría Fundamentada como "... una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación", es allí donde el fenómeno de estudio de las Percepciones de las Prácticas Pedagógicas surge como un núcleo de donde devienen; a través de los instrumentos mencionados en la metodología, una serie de datos que se han analizado a través de un análisis minucioso "microanálisis" permitiendo que, como también lo mencionan los autores, "[...] que la teoría emerja a partir de los datos" dando así su respectivo soporte a partir de conceptos que surgen directamente de los mismos datos resultantes.

Es importante resaltar que las categorías resultantes son *“Rol como docente en el ejercicio de la práctica pedagógica, Influencia de las actividades académicas del componente pedagógico, Influencia de las actividades académicas del componente disciplinar, Evaluación en el proceso de práctica pedagógica, Necesidad de generar otro tipo de prácticas, Plan de estudios pertinente frente a las prácticas, Acompañamiento institucional para las prácticas pedagógicas”*

Red Semántica Global y Segmentaria: análisis comparativo entre categorías

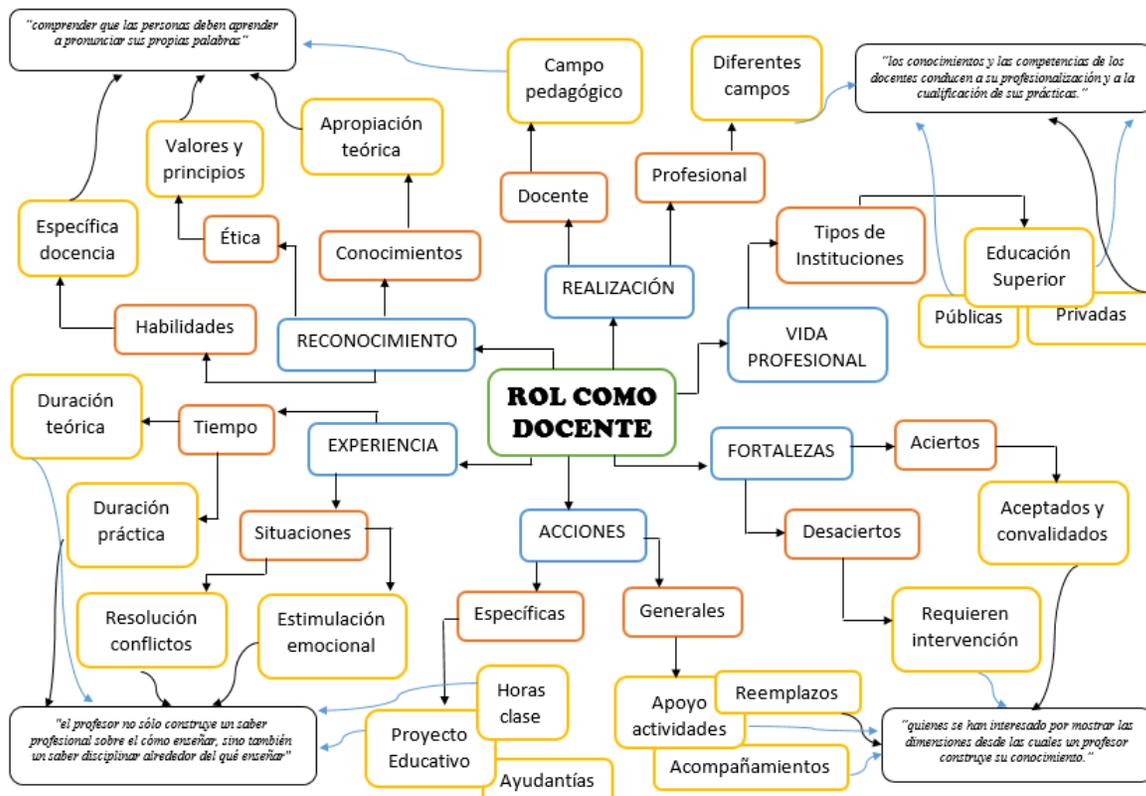


Es entonces a través de la codificación de los datos que se da la presente estructura o red semántica, en donde desde la codificación abierta se identificaron unos conceptos que se fundamentan en los datos mencionados dando paso a una codificación axial que permitió la conformación de las siete categorías resultantes, para finalmente llegar a una codificación selectiva que dio lugar a lo que llaman Corbin & Strauss, un “refinamiento de la teoría” aludiendo a (Sandelowski, 1995a) para enriquecer el proceso argumentando que "la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial". (p. 14)

Categoría 1: Rol como docente en el ejercicio de la práctica

Figura 1.

Red semántica Rol como docente en el ejercicio de la práctica pedagógica



Teniendo en cuenta las afirmaciones de los docentes practicantes entrevistados, la mayoría de ellos establecen que, en el proceso de práctica pedagógica docente -transpolado a las diferentes instituciones educativas-, tienen el reconocimiento como un docente más de estas instituciones,

aspecto que con el mismo proceso a través del tiempo se va solidificando. En este sentido, los docentes practicantes asumen el papel como titulares y se refleja en la vida institucional, no solo con las orientaciones de clase, sino también, con las diferentes actividades conexas a las sesiones, entre ellas: izadas de bandera, cuidado en los descansos, apoyo en direcciones de grupo, reemplazos en horas a docentes, reuniones de docentes, acompañamiento en juegos intercolegiados, juegos interclases, brigadas de salud, inventarios y reuniones con padres familia.

Con base en este aspecto, resulta relevante aludir los siguientes relatos producto del microanálisis que permea elementos como el “reconocimiento, las fortalezas, la vida profesional...” y demás en ese proceso de ir y venir en el análisis que permite las reflexiones consecuentes:

[...] sí he visto que, eh... en el colegio en el que yo estaba, estábamos tres practicantes y pienso que con los tres fue lo mismo, los profesores como que no... cómo lo dijera, pues como que no se mostró como una preferencia por apoyar más al uno que al otro, no, estos son los practicantes, vamos a tenerlos en todo momento, vamos a tener reunión de profesores, los invitamos para que escuchen las charlas, ¡ellos no son practicantes, ellos son docentes ya! Eso incluso lo dijeron allá para que no nos sintiéramos, así como que solo por ser practicantes nos hacen a un lado, no, por el contrario, nos tuvieron como uno de ellos. (DP7.7)³

[...] también mencionaría el apartado económico de la práctica que es algo difícil, que uno esté haciendo una labor, porque es una labor, por más que sea una práctica es una labor porque uno es un docente y uno tiene unas responsabilidades y uno se tiene que transportar entonces, es obviamente muy difícil, pero tener en cuenta al menos un auxilio para nosotros los docentes practicantes al menos sería algo muy importante. (DP5.12)

[...] las experiencias también en cuanto al centro educativo en general, con los compañeros docentes, el poder uno platicar con ellos, en mi caso, como tal, poder de

³ La codificación corresponde a: DP1.1= Docente Practicante 1. Número de entrevista 1; DIPE.1.1= Diario Pedagógico Estudiante 1. Número diario 1.



platicar de tú a tú, con profesores que me enseñaron en secundaria, ver de otra manera cómo es la vida de esos profesores, que lo incluyan a uno en actividades [...] (DP8.12)

Dentro de los factores que es conveniente resaltar respecto a las percepciones de los docentes practicantes, se encuentran también, aquellos que están asociados a realidades potencialmente vivenciadas en el contexto profesional, mismo que todavía no presenta un desarrollo explícito debido a que aún se recorre un trayecto formativo, pero que va dando pautas de la necesidad de ese reconocimiento por la variedad de funciones en las que se debe estar preparado, es el caso de componentes como el tiempo, lo económico, las dinámicas que surgen de la interacción entre pares, etc., al respecto también se menciona en las entrevistas que:

Eh [...] no sé, también que las instituciones pues, si uno está brindando un servicio que, siendo una institución reconocida, que nos presente no sé, todos los docentes tienen una bata, por qué los de educación física, pues defiéndase como pues, lo que se dé como pueda [...] (DP11.12)

[...] el ponerme a mí también a prueba como docente, es muy importante, porque en esa prueba, uno aprecia, uno, comprende el actuar y el significado muchas veces de lo que hacemos. (DP2.2)

Ahora bien, con respecto al análisis de los textos de los diarios pedagógicos, se corrobora lo que aluden los entrevistados, es decir, los docentes practicantes perciben que este proceso de práctica se asume como un ejercicio similar al de un docente titular de cada institución educativa; se confirman las diferentes funciones que asumieron, no solo desde la orientación de la clase, sino en las ayudantías complementarias a esta. Esto se evidencia en las siguientes reflexiones de los diarios pedagógicos:

El día martes me dispongo ayudar con la disciplina del grado 9 en una izada de bandera que llevó a cabo la institución mientras la profesora titular estaba en representación del colegio y acompañando a una alumna en los intercolegiados de taekwondo. (DIPE2.1)



Quiero resaltar algo muy importante; la institución educativa me acogió de la manera más amena, tanto docentes como directivos siempre representaron un apoyo para mi proceso; me tuvieron en cuenta como un docente más de la institución invitándome a reuniones y todo tipo de actividades que surgen en las instalaciones educativas. También me brindaron una autonomía para manejar las notas de las estudiantes y llevar a cabo los procesos evaluativos. La institución educativa tiene las puertas abiertas para que yo continúe mi proceso de prácticas, las docentes me manifestaron su inmenso agradecimiento por aportar en el proceso de las niñas y también manifiestan sus deseos de que yo siga dejando en alto el buen nombre de la universidad y del programa de educación física. (DIPE7.F)

En esta semana se celebraron las famosas amigonianas en el colegio San Rafael donde continuaron con bachillerato, donde se ve cómo los estudiantes dan lo mejor de sí en cada competencia en las diferentes competencias, se vieron dificultades como en toda organización de eventos, desde los horarios de los diferentes actividades que se tenían que desarrollar, los arbitrajes, que unos estudiantes no estaban muy bien capacitados para dichos compromisos, y la sobrecarga que conllevaba la participación de los estudiantes en las diferentes competencias. Muchos estudiantes tuvieron dificultades físicas por sobrecarga muscular, ya que la mayoría no tiene una buena preparación física para dichos eventos. (DIPE1.5)

EL docente practicante comienza una encrucijada reflexiva en la que debe dar pasos, sin que sean necesariamente sustantivos en términos de las realidades laborales a las que podría acercarse, simplemente, va asumiendo una serie de responsabilidades que se conjugan entre el saber, el hacer y el ser, para aproximarse a lo que está dentro de su consideración del área de formación para la que ha sido formado, además, desde la percepción que tiene del dominio adquirido a nivel pedagógico y disciplinar, que en resumen se transfiere a la construcción del perfil como docente que pretende alcanzar, asumiendo ese rol como el prospecto que va definiendo es su ruta práctica. Al respecto se evidencian otra serie de relatos que surgen de las entrevistas como

[REDACTED]

El día martes me dispongo ayudar con la disciplina del grado 9 en una izada de bandera que llevó a cabo la institución mientras la profesora titular estaba en representación del colegio y acompañando a una alumna en los intercolegiados de taekwondo. (DIPE2.1)

Los docentes practicantes también manifiestan que el proceso de práctica pedagógica posibilita la adquisición de nuevas experiencias, incluso con aspectos por mejorar; así, los titulares y asesores marcan las pautas para determinar cuáles fueron los principales aciertos y aquellos que requieren mayor cuidado para el mejoramiento. Se es consciente de la necesidad de vivenciar diferentes momentos (buenos y no tan buenos) para generar un aprendizaje con miras a la concreción del ejercicio docente y, por ende, a la realización como profesional en el campo de la docencia. Al respecto, destacan:

[...] considero que durante la práctica educativa podíamos cometer errores, cometer errores y mejorar para que en el momento que saliéramos a laborar, que salgamos ya a laborar, tengamos una buena experiencia, mmm... educativa y en cuanto a la práctica. (DP3.1)

[...] de esa manera empírica, ahorita ahora uno se va guiando por una teoría que me va asegurar resultado, ahorita ya no es prueba y error, sino que, gracias a otras personas que hicieron esa prueba y error, yo ya tengo entre comillas, seguro un camino, por el cual yo ya me voy a guiar por esas personas y siento que eso le da como más valor a la práctica que uno hace y a los sacrificios que uno les da a las otras personas. (DP8.3)

[...] el grado quinto era, o sea, tenía un problema con la autoridad, entonces tocó hacerle modificación a todo el plan clase, para el grado quinto y eso nos permite tener un desarrollo de clases más específico a la población y nos hace desenvolvernos un poco mejor. (DP2.3)

En complemento con los procesos comprensivos que surgen de la saturación de información que provienen de la presente categoría Rol como docente en el ejercicio de la práctica, también se tienen en cuenta el análisis de texto que emerge a partir de los diarios pedagógicos y

algunas reflexiones de las autoevaluaciones en los que se expresa de forma similar ideas como las que se destacan a continuación:

En esta sesión los niños muestran mala actitud al inicio, no quieren desplazarse rápido hasta el lugar, se nota que las excusas para no realizar clase son inventadas porque sus mismos compañeros hacen comentarios que ayudan a dar cuenta de ello, sin embargo, uno como docente trata de hacer que esto no influya en todo el grupo porque no todos tienen esta misma actitud. (DIPE5.9)

Otra de las cosas es que se dificulta mucho captar la atención y toda acción se debe trabajar por medio de tareas pedagógicas para que puedan realizar los ejercicios. A pesar de escuchar muchos comentarios buenos en la evaluación, parece ser que la clase aburre a los alumnos. Lo que se habló con el docente titular fue que con este grupo las clases deben ser con más carácter donde el docente debe dejar la flexibilidad a un lado y trabajar de una forma muy estricta ya que por el hecho de ser lo más grandes de todos los sextos, siempre se van a sentir superiores a los demás (sextos). (DIPE5.9)

[...] hay momentos en los cuales debemos medirnos con nuestras palabras a la hora de tratar con los estudiantes; cuando estamos en caliente hay veces salen palabras que luego nos arrepentimos, no sabemos cómo están los estudiantes, si están pasando dificultades o tienen problemas de la casa y la escuela es como una salida a esos problemas y en especial en la clase de educación física. (DIPE1.1)

En el ejercicio de la práctica pedagógica, bajo las diferentes experiencias vividas, emergen reflexiones para sustraer los aciertos y generar un proceso de autoevaluación que ayudará al docente practicante a determinar sus fortalezas, según los conocimientos adquiridos en su trasegar académico de la carrera, y en cuáles aspectos debe generar acciones de mejora para profundizar en ellas y así ir depurando su quehacer, no solo en la finalización de este proceso, sino también a lo largo de su vida profesional, entendiendo que los aprendizajes nunca terminan, so pena de la experiencia que se va adquiriendo.

[...] es como todo ese ejercicio donde se lleva toda la teoría a la praxis, donde uno puede contrastar de verdad si lo que le enseñaron sirve o no sirve y ya uno va tomando o va afianzando más su criterio profesional a medida que va pasando pues el tiempo, obviamente le enseña a uno a adaptarse a las poblaciones, a buscar diferentes estrategias pues como tal para guiarse con estas y como buscar que los niños o las personas a las que uno les llega, aprendan de la mejor manera posible. (DP8.1)

[...] puedo mejorar algo y es también como uno lo vea, no como una crítica destructiva sino como una crítica constructiva, qué es realmente la práctica pedagógica, es un constructo, nosotros vamos a construirnos y vamos a ser mejores docentes, entonces debemos estar dispuestos a recibir la información que nos dan sobre que estás haciendo bien y que estás haciendo mal. (DP2.16)

[...] yo inicié siendo alguien muy diferente a como terminé mi práctica, entonces por medio de esa reflexión puedo llegar a aspectos muy importantes en los que mejoré y en los que puedo mejorar para ese desarrollo como tal de la práctica educativa, demostrando así, que somos seres cambiantes y que el hecho de hacer este tipo de cosas, nos hace conscientes de ese proceso. (DP4.16)

También los diarios pedagógicos que recogen una serie de datos provenientes de las propias valoraciones que van plasmando los docentes practicantes de la LEFRD, dan pie a que se consoliden en este proceso reflexivo, a modo de aspectos de una posible autoevaluación, a partir de la gestación de productos escritos que realizan ellos mismos para alcanzar los insumos suficientes al momento de reflexionar sobre todo lo que implica reconocerse tanto en el acierto como en el desacierto y respecto a ellos mencionan:

Algo que siento que tengo que mejorar para los próximos periodos sería dar más en mis clases como profesor desde la teoría, hasta la ejecución de algunos ejercicios y buscar la manera de que los ejecuten como yo busco que lo hagan, hay que tener en cuenta de que hay veces yo creo que el tiempo es muy limitado en las clases, por eso muchas veces no se cumplen los objetivos que buscamos durante las clases. (DIPE1.12)

[REDACTED]

Al reflexionar, mi mayor punto fue el cómo mejorar la atención en grupo, pude aprender que el silbato es fundamental al mantener la atención en clase y hacer que la bulla de los chicos se calme un poco, también que el tener los elementos expuestos en los niños como balones y aros sin utilizarlos al instante crea un espacio de dispersión en ellos. (DIPE6.1)

Aprendí que en el grado de transición se necesita de mucha paciencia, ya que los niños por lo general se distraen fácilmente y también me di cuenta que la mayoría de ellos no se interesan por la nota, sino que buscan la diversión. (DIPE9.2)

En el plano comprensivo de lo descrito en la presente categoría del Rol como Docente, entendiéndose ese “como”, desde el papel que intenta asumir el practicante como estudiante, pero que va encaminado hacia su profesionalización y se deduce que, los docentes practicantes, cuando inician su proceso en las instituciones educativas, asumen desde sus percepciones que su rol básico es “practicante”; sin embargo, con el transcurrir del mismo proceso, estos se dieron cuenta de la dimensión del papel del ser docente. Se genera un espacio reflexivo en el cual no se tenían incluidas muchas funciones y momentos que al encontrarse con ellos le dieron la relevancia que merece el sustantivo de docente.

El comprender que ya no se es estudiante, sino maestro, implica “revolucionar su pensamiento”, buscando determinar mediante procesos de inteligencia emocional la maduración del paso entre roles. El docente asume no solo la transmisión de conocimientos, la didáctica para favorecer los procesos, sino también, el aprender a manejar situaciones que requieren de sincronía cognitiva para la toma de decisiones; además, de tener el equilibrio para la equidad, ecuanimidad, aceptación por la diversidad (género, raza, tendencias, culto, entre otros) e incluso, asumir el papel de padre o hermano frente a las carencias afectivas que en la época contemporánea se presentan y a partir de allí, contribuir con la generación de espacios de sana interacción que sin duda redundan en uno de los propósitos de la educación: la formación ciudadana.

Al respecto, Cardona et al. (2022), en su artículo “Percepciones y expectativas profesionales en estudiantes de Licenciatura en Física”, abordan el conocimiento profesional del docente en donde argumentan como también lo hace (Bolívar, 2007, p. 26) que: “los conocimientos y las competencias de los docentes conduzcan a su *profesionalización* del profesorado”, en

[REDACTED]

términos de un análisis reflexivo, Cardona también hace referencia a lo anteriormente descrito, especificando que hay una connotación de “la cualificación de sus prácticas” (p. 145). Respecto a lo anterior, también mencionan (citando a Shulman, 1987; Amórtegui y Mosquera, 2018) que los docentes practicantes son “quienes se han interesado por mostrar las dimensiones desde las cuales un profesor construye su conocimiento”.

Sobre esas competencias profesionales, Cardona et al. (2022) coinciden con Perafán (2013, citado en Cardona et al., 2022) en que “el profesor no sólo construye un saber profesional sobre el cómo enseñar, sino también un saber disciplinar alrededor del qué enseñar” (p. 2). Para así abordar y darle fuerza a la presente categoría del rol docente que se asume desde el bagaje integrado ofrecido por las múltiples posibilidades de acción que enriquecen a los docentes practicantes, y que permiten que se identifiquen como docentes en términos de su profesionalización.

Es de resaltar que en el proceso de práctica, con el rol que se asume como docente, resulta imprescindible contar con los puntos de vista del asesor y del titular, en especial del primero; las vivencias determinan tomas de decisiones, las cuales se analizan si fueron correctas; este análisis debe ser coadyuvado por las personas que tienen mayor experticia y que guían y/o establecen si las decisiones del docente practicante fueron las adecuadas y a partir de allí, generar conclusiones para las futuras decisiones frente a los fenómenos que surjan. Sin duda, los docentes practicantes con su nuevo papel como docentes más los puntos de vista de los titulares y asesores adquieren mayor consciencia de los aspectos por mejorar para llegar a ser mejores profesionales; es así como enfatizan en las falencias expresadas por las personas de experiencia para que estas, en lo posible, no se vuelvan a repetir.

Espinosa (2013) desarrolla una serie de reflexiones en torno de las prácticas pedagógicas y la calidad de la educación, y en ese desafío de exponer lo que él menciona como “comprender que las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras” (p. 2) alude a (Freire, 2004), en su texto *Cartas a quien pretende enseñar*. En este, el pedagogo brasilero dice que el enseñar no existe sin el aprender,

[...] el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende; de esta forma, el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende, porque reconoce un conocimiento antes aprendido, y por otro, el alumno, con la curiosidad, aprende lo que se le está enseñando.



Teniendo en cuenta lo anterior, el interés de Espinosa (2013) por evidenciar ciertas particularidades de las prácticas pedagógicas y la calidad de la educación, se hace fundamental reconocer que ese proceso de autoevaluación, en manos tanto de quien vivencia las prácticas como de aquellos que en el entorno inmediato intentan potenciar dichos procesos, le abre la posibilidad de reconocer aciertos y desaciertos, pero en la autonomía de quien se encuentra al cierre de su ciclo de pregrado: el docente practicante.

Sumado a esto, deviene la reflexión de los docentes practicantes acerca de los conocimientos adquiridos tanto en el componente disciplinar como en el componente pedagógico; la autoevaluación define cuáles son sus conocimientos fuertes que han servido para dar seguridad a su proceso, pero además se definen las carencias y/o deficiencias de algunos conocimientos necesarios y aplicables al desempeño docente. La amplia acción y gama de conocimientos que tiene la educación física, la recreación y el deporte necesariamente requiere la profundización disciplinar, pero, además, los elementos didáctico metodológicos que se deben llevar a cabo en un proceso educativo.

Tobón et al. (2018) sustenta su conceptualización sobre las prácticas pedagógicas en la socioformación, éstas, vistas desde dicho campo concreto, se congregan respecto a diversas ramas, mismas que evocan para fortalecer el criterio subjetivo de lo que estaría en el marco de lo que ellos llaman “la buena enseñanza” (p. 8). A partir de lo anterior, en concordancia con las reflexiones y proceso comprensivo anterior, se exponen las realidades reflejadas en ese proceso que cohabita con el docente practicante, quien en su trayecto formativo reconoce las carencias, pero también las potencialidades que le enriquecen. De acuerdo con Tobón et al. (2018), Danielson (2011) fue “quien identificó aspectos de los docentes relacionados con el aprendizaje, como la flexibilidad para cambiar y la capacidad de respuesta a las necesidades y situaciones en los alumnos”, potenciando así la idea de esta categoría al afirmar la firmeza que tienen todos estos valores en el docente practicante a la hora de reconocer la necesidad de ampliar sus conocimientos para convalidar sus procesos.

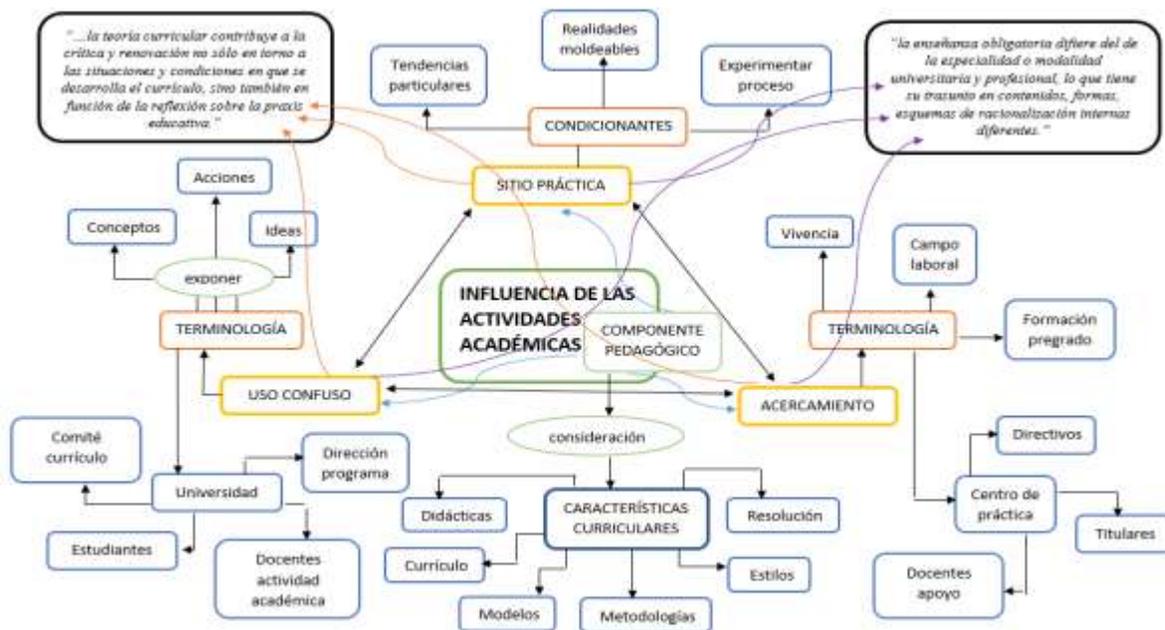
En síntesis, se debe resaltar que el docente practicante de la LEFRD de la Universidad de Caldas, evidencia una postura totalmente enfocada hacia la renovación autoperceptiva de su rol en el escenario profesional al que se le dirige desde las prácticas, su rol dista de ser el de un estudiante, para dar pie a las realidades que lo sumergen en el rol del docente a pesar de seguir en el proceso formativo, además todo ello, se sustenta en el reconocimiento que tiene de su proceso, destacando

en la autoevaluación una gran incidencia para que se modifiquen dichas percepciones que tienen de sí mismo.

Categoría 2: Influencia de las actividades académicas del componente pedagógico

Figura 2.

Red semántica Influencia de las actividades académicas del componente pedagógico



En las respuestas a la entrevista acerca de las actividades del componente pedagógico y su influencia para el ejercicio de la práctica, además de todas las actividades que están dentro del marco de dichos procesos de aprendizaje en el currículo en procura de la preparación de los docentes practicantes para su quehacer profesional en la LFRD, se evidencia un uso confuso de terminología relacionada con dicha fundamentación.

Aunque las preguntas se disponían desde diferente ángulos y, si era del caso, se repetían o se reformulaban, las respuestas permitían entrever que existe un conocimiento específico respecto a lo que es la vivencia en la práctica pedagógica, lo que es la docencia dentro del campo laboral y las variables que se deben tener en cuenta para garantizar los procesos por los que se vela desde la formación del pregrado; sin embargo, se nota falta de claridad sobre los términos a la hora de exponer las ideas que lleven a pensar qué actividades son propias del componente pedagógico. Esto se evidencia en testimonios:

[...] uno no puede siempre hacer una clase sobre un solo método, porque muchos de esos salones pueden tener, por ejemplo, diciéndole algún modo los niños canciones que uno los puede utilizar muchas veces por uno de estos métodos como ejemplo para que ayude a manejar, pues la... los demás del grupo y como tenerlo al concentrado. Entonces sí. En cuanto a lo teórico, hay muchísimo, pues se utiliza casi todo lo que uno aprende en la Universidad. (DP1.4)

[...] bueno, eh... es por ejemplo la materia de la didáctica disciplinar eh, allí nos, cómo explicarlo, nos permitieron saber un poco más sobre la planeación y ese tipo de... de cosas, ¿cierto?, entonces yo creo que a partir de esta materia que nos enseñaron como que tipo de cosas se pueden hacer teóricamente, para cada grupo [...] (DP2.4)

[...] las actividades a ser muy lúdico (sic) a que los alumnos no lo vieron tanto como un deporte, como un entrenamiento sino como un juego, como una clase para poder sacar el fin, porque uno tiene muchas herramientas para dar la clase pero no todas son muy eficientes, uno no es capaz con todas las herramientas que hay y fuera de eso el contexto educativo, contexto de estudiantes, de profesores, del propio colegio, varía mucho, entonces es un constante cambio, formulación y reformulación de los, de las formas de orientar la clase. (DP11.3)

En las anteriores afirmaciones, también se ha hecho lectura de la presencia de algunas manifestaciones que carecen de especificidad para exponer de forma argumentativa, las razones que permitan inferir aquellos conceptos, actividades académicas o sus propiedades en términos de dar claridad al interrogante relacionado con el componente disciplinar, abordando desde las mismas, por lo menos algunas de las disciplinas vistas desde sus ejes teóricos-prácticos, si bien, hay una intencionalidad de manifestar una percepción que fortalece los procesos institucionales del pregrado, se dificulta extraer información que de apertura a los análisis comparativos que se pretenden en el presente estudio con las demás categorías. También se encontró al respecto que

[...] a mí por lo menos los que me han funcionado mucho, primero el descubrimiento guiado, métodos tradicionales para mí, aunque si bien se debe cambiar como ese paradigma, todavía siguen siendo infalibles, o sea el mando directo y ese tipo de métodos tradicionales, todavía siguen siendo vigentes, lo que es la combinación de la pedagogía y la andragogía, tanto para niños como para adultos [...] (DP8.4)

[...] es también como diferenciar que no en todos los momentos, puede que no lo necesite muy común, no sea muy recurrente, pero habrá algún momento en el que necesite esos contenidos, entonces pues pienso que puede afectar de pronto en la saturación de la información por parte de nosotros, pero pienso que siempre es aprovechable por más que no lo llevemos a la práctica porque yo pienso que sí, que en algún momento lo utilizaremos. (DP5.4)

Para darle solidez a las apreciaciones anteriores desde el producto analizado propio de los instrumentos que se seleccionaron, además se menciona en los diarios pedagógicos aspectos que matizan lo referido como los siguientes:

En esta semana la verdad no aprendí algo nuevo, algo que puedo recalcar es que hay algunas situaciones que como futuros docentes no sabemos cómo manejar contextos como lo son la indisciplina, donde hay estudiantes que no colaboran dentro de nuestras clases y toca acudir al profesor ya que él tiene más experiencia y sabe tratar mejor estas situaciones. (DIPE1.10)

En esta semana no aprendí algo nuevo, solo a identificar factores de los estudiantes durante la clase. (DIPE1.10)

[...] lo que a mí se me ocurre para poder mejorar los diferentes encuentros con este grupo es primero dividir el grupo de estudiantes más grandes y ponerlos a trabajar como una persona que puede dar ejemplo en otros grupos donde mi objetivo será que todos participen sin perturbar a los demás con su recocha e intentar lograr que todos saquen el mejor provecho a lo planeado por mí. Si esto no funciona pasaría a controlar este tipo de

cosas poniendo tareas pedagógicas en clase o consultas acerca del tema visto en ella.
(DIPE5.1)

Si bien la mayoría de las afirmaciones presentaron conceptualizaciones parciales o incongruencias acerca de la conceptualización del componente pedagógico y sus actividades académicas con miras a determinar sus beneficios para la práctica, cabe resaltar que algunos se acercaron a la pretensión de las preguntas realizadas con respecto a esta categoría, destacaron algunos aspectos de los cuales se hacen abordajes en diferentes actividades académicas del componente mencionado; así, resaltan características curriculares, didáctica, modelos pedagógicos, estilos de enseñanza, procesos metodológicos y resolución de situaciones frente a casos reales. Entre los más relevantes, se hallan justificaciones con mayor incidencia en su proceso, como, por ejemplo:

Okey, he aplicado diferentes metodologías, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, de los cuales he ido identificando cuáles son los más apropiados para cada grado como para cada cierta población, estilos donde aplico eh, sistemas analítico sintéticos, tradicionales, asignación de tareas, resolución de problemas, sí, que es lo que me ha fortalecido a mí como docente práctica para poder ser un docente con criterios, con competencias y capacidades para enfrentar mi rol con total cabalidad. (DP10.1)

Bueno, siento que... los... los métodos de enseñanza que más... menos se han adaptado perdón, han sido los modernos, como dejarle más libertad al niño, como que el niño descubra, si pues, si bien el descubrimiento guiado me ha funcionado es con muchachos más grandes, estamos hablando de muchachos de noveno, décimo y once, los niños pequeños de noveno para abajo, o sea, de octavo para abajo, ellos no [...] (DP8.4)

Ah correcto, desde lo pedagógico, bueno, la verdad es que todas son muy, pues, son muy importantes, porque desde que usted le enseñan todo lo que tiene que ver con el currículo, con la formación pues de los planes clase, con todas las metodologías, transposición didáctica para lo que es las... los, como se puede decir, como las palabras que son muy técnicas para poder llevarlas a que los niños las entiendan [...] (DP1.1)



Con respecto a esa capacidad que han demostrado respecto a la conceptualización de características, componentes y/o acciones encaminadas a la aclaración de lo que ellos perciben como importante del componente pedagógico y su respectiva aplicabilidad en el campo de la práctica pedagógica, en el rastreo de los diarios pedagógicos también se refuerza lo evidenciado de esta categoría:

[...] hay que seguir buscando estrategias para controlar la atención de ese grupo, además, pensando en los casos específicos de algunos niños con necesidades de aprendizaje especiales y algunas condiciones de índole metabólico, que desde la coordinación se solicite un tipo de tamizaje para poder identificar esos niños y algunas condiciones que ni padres ni los niños manifiestan, lo que hace que mientras uno vaya conociendo a los niños pueda cometer errores por desconocimiento de causas. (DIPE7.3)

[...] para mejorar esta parte donde algunos alumnos no se sienten a gusto con el deporte es llevar estrategias que ayuden a que estas personas cumplan con el objetivo de la clase como, por ejemplo, dar protagonismo en los ejercicios siendo nombrados como líderes de un grupo, o asignando tareas donde el niño experimente por medio de acciones y aplique lo aprendido en ejercicios posteriores. (DIPE6.2)

Cabe destacar el reconocimiento que se le hace a la influencia pedagógica que tiene cada institución educativa en la que los docentes llevan a cabo su proceso de práctica, si bien es cierto que hay una serie de matices provenientes de la formación del pregrado, los condicionantes institucionales en los centros de práctica van moldeando las realidades de quien experimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, quien convive con unas tendencias específicas del contexto particular en el que se comienza a desempeñar como un docente.

Bueno, eh... pues yo creo que eso va muy de la mano con la malla curricular en la que este cada practicante, en mi caso, en la institución educativa en donde estoy realizando la práctica va más enfocada hacia los deportes, entonces considero que las materias

[REDACTED]

enfocadas en estos deportes que estoy desarrollando o que desarrollé, fueron los que más me han servido [...] (DP3.4)

[...] porque nos da una visión real, de qué es lo que vive y experimenta un docente ya sobre su vida laboral, ya que no solamente se comprende por unas clases a la semana o ciertas horas de clase a la semana, sino también por ayudantías que nos dan pie para asistir a reuniones o hacer trabajos extra en la institución también. (DP2.2)

Las percepciones de los docentes practicantes permiten inferir, después del análisis de los datos arrojados por las entrevistas, que hay algunas salvedades que tienen que ver directamente con el contexto específico de práctica que ha sido seleccionado para ellos, al poseer un dominio conceptual, se hace recurrente la capacidad de ellos de reconocer que hay ciertas características propias de las Instituciones Educativas que les permitirá reenfocar sus saberes desde lo pedagógico (componente específico por la especificidad de la pregunta) que les permitirá abordar los grupos de una forma más congruente con lo requerido y es allí donde se refuerza lo expresado cuando comentan que

Bueno, la práctica pedagógica es un espacio que nos brinda vivenciar el día a día de un docente en una institución educativa, cómo debemos afrontar ciertas situaciones, cómo podemos darles solución a ciertos problemas, hacia las problemáticas que a uno le resultan, y me parece un ejercicio muy interesante, porque nos afronta y nos da, ¡eh! por ejemplo en mi caso, nos brinda grupos con los cuales podemos trabajar y experimentar diferentes experiencias pedagógicas. (DP2.1)

Bueno, entonces tenemos que durante la carrera siempre tenemos todo el aspecto práctico como pilar fundamental cierto, pero no son, no es el único pilar que abarca como tal el hecho de la docencia a lo cual estamos siendo capacitados pedagógicamente, lo cual quiere decir que todo tipo de contenidos que ayuden a transformar lo práctico en aprendizaje con los estudiantes nos ayuda de gran manera. (DP4.4)

[REDACTED]

En el rastreo de los diarios pedagógicos también se encuentran fragmentos que evidencian una serie de situaciones abordadas por los docentes practicantes mencionados en los análisis anteriores como los que se mencionan a continuación:

Gracias a la explicación del modelo pedagógico he podido afianzarlo a la hora de planear las clases que les llevo a mis estudiantes, teniendo en cuenta las cuatro fases que se introducen en primaria y las competencias socioemocionales para la resolución de conflictos dentro de las clases. (DIPE10.1)

Tuve ciertos problemas de disciplina con el grado 9-3 donde la profesora me dio algunas recomendaciones para actuar de mejor manera en un nuevo suceso. A modo de reflexión personal debo planear actividades mucho más lúdicas para que la clase sea más gustosa. (DIPE2.5)

El niño no quería prestar atención a las actividades y tomó una actitud burlesca eso debió ser porque quizá en la casa cuando algo no le gusta actúa de ese modo sin ser reprendido, pero pues al docente mirar su actitud negativa lo castigó para que reflexionara acerca de sí mismo y comprendiera que lo que había hecho estuvo mal y pues fue una estrategia efectiva que funcionó porque el niño regresó a pedir disculpas y de ahí en adelante desarrolló una mejor actitud en clase. (DIPE3.6)

Con base en estas descripciones, específicamente para esta segunda categoría, se deduce en términos generales que no hay suficiente claridad conceptual por parte de los docentes practicantes acerca del componente pedagógico según la malla curricular del programa de la LEFRD; por tanto, se hace necesario buscar escenarios para el abordaje de esta información que dilucide las inquietudes que puedan surgir al respecto. En este sentido, se deben involucrar unos actores visibles para los estudiantes, como los docentes de cada actividad académica, los representantes estudiantiles, el comité de currículo y la dirección de programa, buscando que, de acuerdo con los lineamientos institucionales, se transmita a los estudiantes la información suficiente para que tengan mayor consciencia de su objeto de estudio y de la razón de ser de un programa de licenciatura. Esto, a la vez, redundará en el proceso de evaluación del programa con

miras a la renovación del registro calificado y a la acreditación de calidad, para así establecer la pertinencia de las diferentes actividades académicas, en este caso, las del componente pedagógico.

Además, se deduce que el componente pedagógico, donde se encuentran inmersas las actividades académicas del programa, debe ser compatible con los diferentes aspectos que involucran el PEI de las instituciones educativas; se debe efectuar un contraste entre el abordaje del pregrado en su pedagogía y el abordaje de los modelos, estilos de enseñanza, misión, visión, principios, valores, entre otros, particulares de cada establecimiento educativo. Sin duda que, para llegar a esta información, los asesores de práctica y los docentes titulares de cada institución educativa, además de directivos, desempeñan un papel importante para la apertura de los canales en el marco de la comprensión de los procesos curriculares enfocados a la arista pedagógica.

Desde la teoría formal hallada, se establece para el campo del currículo una posición específica que parte de la práctica, de acuerdo con lo cual Grundy (1995, p.87, citando a Castillo Padilla, 2020, p.18) menciona que el docente practicante “efectúa juicios sobre la base de la interpretación de significados de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción”. (Castillo Padilla 2020, p. 13), para darle sentido a lo anterior, afirma, hablando del currículo, en lo que califica como uno interpretado, como un plan de estudios que va determinando la necesidad de la variedad de requerimientos que requiere para el contexto específico al que se va ajustando, pero se requiere una serie de salvedades que él, desde su discernimiento se establece desde la “visión crítica”, que para el caso particular, hace referencia a su proveniencia desde los docentes practicantes para darle una connotación de efectividad acotando a que estos son los que “... responden a las necesidades nacientes de los que recrean los saberes disciplinares y construyen conocimiento en sus acciones educativas.” (p. 13)

Lo anterior valida las afirmaciones que se presentan en esta categoría, en las que inicialmente se reconoce la respuesta significativa que se está dando por parte de los practicantes de la LEFRD en el contexto de la educación.

Como complemento, hay una serie de situaciones que se deben resolver directamente desde los procesos que devienen del plan de estudios, lo cual es una función del currículo y que surge del plano comprensivo que le da Majad Rondón (2015) cuando menciona que este en “la enseñanza obligatoria difiere del de la especialidad o modalidad universitaria y profesional, lo que tiene su trasunto en contenidos, formas, esquemas de racionalización internas diferentes” (p. 13). Así, se posibilita una aproximación a la situación específica que se ha hallado, reconociendo que hay una

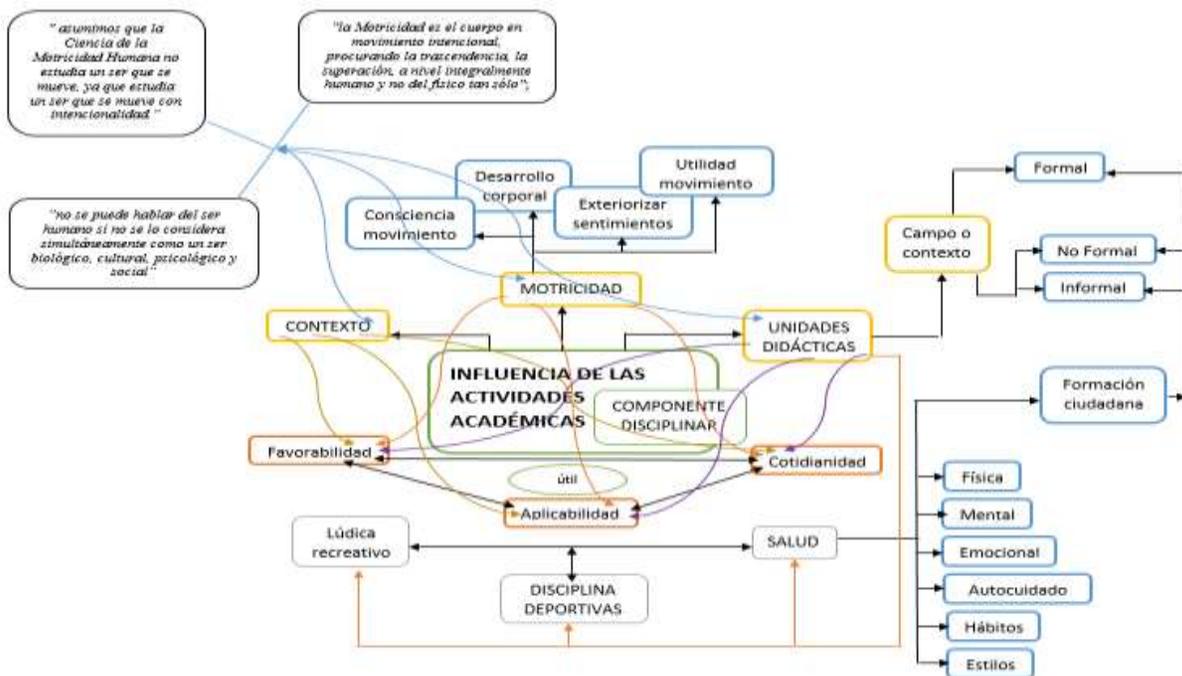
serie de salvedades interpretativas que parten de la diferencia misma que se puede percibir a la hora de ir en procura de la comprensión de las percepciones de los practicantes.

Por su parte, las particularidades que se ven reflejadas en los diversos contextos de práctica pedagógica están incluidas en esos niveles sociales citados, niveles que ejemplifica mencionando las diferencias en las que se ve inmerso dicho currículo, y que (Majad Rondón, 2015, p. 175) determina cuando dice que “[...] peculiar [de] la realidad social y pedagógica que en torno [a] los mismos se ha generado históricamente” (Gimeno 2002, p. 16) de esta forma, y, en procura de darle fuerza a la posibilidad de justificar que todo el marco de lo que es el currículo y su teoría debe ir encaminada hacia la posibilidad de ir ajustando de forma crítica todas las particularidades que se dan en torno al mismo, in dejar de lado escenarios que obligatoriamente resienten las repercusiones e incidencias de dichos procesos idea que Rondón desarrolla al decir que “la teoría curricular contribuye a la crítica y renovación no sólo en torno a las situaciones y condiciones en que se desarrolla el currículo, sino también en función de la reflexión sobre la praxis educativa” (p. 175).

Categoría 3: Influencia de las actividades académicas del componente disciplinar

Figura 3.

Red semántica Influencia de las actividades académicas del componente disciplinar



[REDACTED]

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes practicantes acerca de la pertinencia de las actividades académicas del componente disciplinar, se devela la importancia que estas tienen en términos generales, dada la utilidad y la aplicación en las diferentes unidades didácticas, según los temas específicos a abordar en las sesiones. En el proceso curricular de la LEFRD se busca tener elementos didáctico metodológicos para la enseñanza de base de algunas disciplinas deportivas, pero, además, la adquisición de conocimientos para aplicar en el campo de la salud, buscando elementos de autocuidado y adquisición de hábitos y estilos de vida saludable; además de favorecer procesos lúdicos y recreativos con miras a fortalecer la misma salud física, la salud mental y la formación ciudadana. En este sentido, vale la pena aludir en las entrevistas lo siguiente:

[...] también, la teoría que vemos dentro de la carrera a nivel disciplinar nos sirve muchísimo porque podemos basarnos en eso para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, aunque muchas veces nosotros podemos hablar en la teoría en el saber disciplinar que vemos es muy técnico, pero nosotros podemos transformarlo para que el estudiante pueda adoptarlo dentro de su imaginario, dentro de sus procesos mentales, uhmm... entonces pues esa parte no la utilizo mucho, porque no la utilizo como tal como a mí me la enseñaron sino que yo la transformo para que ellos puedan adquirirlo, sí. Sin embargo, el mismo saber es el que yo transmito, eh... y yo pensaría que eso es lo más resaltable.” (DP5.4)

[...] son totalmente importantes porque la educación física... todo lo que abarca la educación física, es que la educación física no abarca pocas cosas, de hecho, abarca muchas cosas, abarca la corporeidad, abarca la motricidad, eh... las capacidades, aspectos psicológicos, aspectos cognitivos, eh... me parece que es totalmente importante los saberes de la educación física para la pedagogía porque es que yo estoy tratando con un ser humano y yo tengo que entender sus procesos [...] (DP5.4)

Lo anterior, en términos de integrar apreciaciones desde lo percibido, y después del respectivo análisis de los datos que se van saturando en el mismo proceso, otro factor que se expone a la luz de las reflexiones propuestas por los practicantes, también se hace evidente el

reconocimiento generalizado que hay respecto la apropiación conceptual ofertada y vivenciada por el programa, esto se da en términos explícitos, es decir, a la hora de la ejecución de su ejercicio profesional, pero también desde las perspectivas emocionales, validando desde el sentir, el gran aprecio que se tiene por la formación de la que han hecho parte. Es por todo lo anterior que se reflejan sus experiencias en comentarios tales como

[...] me siento orgulloso de haber estado en este programa donde siempre se preocuparon por capacitarnos, por nuestra salud, la salud de los estudiante y pues de cómo mejorar ese entorno de enseñanza aprendizaje, entonces pienso que, pues que la preparación por parte de la universidad ha sido eficaz, digámoslo así, siempre están tratando de innovar, de mostrarnos nuevas tendencias, de hacer jornadas de actualización para que nosotros nos enteremos de lo que está pasando en otro países, acerca de la educación física en otros lados, de cómo se mezcla la educación física con otros componentes de la educación o de otras asignaturas o de otras disciplinas. (DP7.4)

[...] nos nutrieron, tuvimos muy buena fundamentación, pero se tiene más en este momento, en la carrera, más vivencias en la parte práctica, sí, y... mucha fundamentación teórica de aquellas materias que tienen que ver con el ámbito de la medicina que intentan como salirse al campo de las otras disciplinas, sí, creo que algo como “transdisciplinariedad,” llevaríamos en ese aspecto (sic). (DP10.4)

En el rastreo de los diarios pedagógicos no se escapan de dichas apreciaciones, también se refuerza lo descrito anteriormente respecto a la aplicabilidad del componente disciplinar en las prácticas pedagógicas cuando establecen que:

En el transcurso de la semana se notó mayor engranaje de los estudiantes retornando a las actividades escolares, en este caso específicamente a la educación física. Un poco más controlados y no exageradamente enérgicos como en la primera clase; se evidencia mejora motriz de los grupos que el año anterior venían clases de educación física, con aquellos que no. (DIPE1.2)

[REDACTED]

Lo que aprendí fue que hay veces durante la clase se nos presentan dificultades con algunos estudiantes como físicas y no pueden desarrollar la clase y no solo dejarlos sentados y aislados de la clase de educación física, sino que buscar una alternativa para que se puedan involucrar de la actividad física. (DIPE2.1)

Lo que aprendí es que debo estar más atento o tratar de observar a todos los estudiantes. También buscar estrategias, métodos o un lenguaje en donde los estudiantes entiendan que hay que cuidarse y respetarse entre ellos. Esta reflexión me brinda un aprendizaje como lo es que debo estar más pendiente de todos los estudiantes, también brindar una explicación más entendible a los estudiantes para que no haya tiempo para que los estudiantes se desorganicen. (DIPE9.4)

No se puede dejar de lado en la descripción de la presente categoría, lo que manifiestan algunos practicantes sobre la importancia de la motricidad en el componente disciplinar, entendiendo que las acciones motrices posibilitan al ser humano y en este caso específico, a niños y jóvenes de las instituciones educativas, un mejor desarrollo corporal, visto desde una óptica de la consciencia del movimiento; asimismo, establece formas de exteriorizar los sentimientos según las expresiones, formas de interactuar y comunicarse con los demás, lo cual facilita que los estudiantes comprendan con mayor facilidad su proceso de aprendizaje a partir del movimiento y la utilidad que este tiene para su formación aplicable a la vida cotidiana. En los siguientes relatos se reafirma este aspecto:

Eh... yo pienso que... que sin, como lo dijera, a ver... pues primero que todo, poner la educación física como una parte muy importante dentro de la educación, por qué, porque es la educación del cuerpo, con el cuerpo nos movemos, con el cuerpo hacemos todo, con el cuerpo nos comunicamos, nos manifestamos, entonces, por ejemplo, esta parte de, de lo que es propio de la educación física, eh... no se podría dejar solo ahí [...] (DP7.4)

[...] bueno, eh... estipular un contrato didáctico con los estudiantes, entonces allí es donde va, en, usted qué va a utilizar, qué contrato va a hacer con ellos, qué metodología va a utilizar y cómo va a conseguir que los aprendan, no es simplemente voy, van a hacer fútbol

[REDACTED]

y les suelto el balón, juegan fútbol, no, es que va más allá, qué consciencia y qué van a aprender. (DP6.4)

También es importante destacar que el reconocimiento de la consciencia en términos de la propiocepción, misma que se va reflejando en las diferentes acciones motrices que van evidenciando los estudiantes en las propuestas metodológicas que van desarrollando en sus prácticas pedagógicas los futuros licenciados, permitiendo que se permeen las experiencias y aprendizajes adquiridos desde el pregrado para transmitirlos en este momento de interacción con una de las actividades académicas que ya van llevando al punto culmen de las etapas de formación propuestas en la LEFRD. Respecto a esta reflexión también es importante recoger el desarrollo perceptivo que parte de las entrevistas cuando se dice que

[...] saber cómo transmitir a los estudiantes el mensaje que quiero de distintas maneras y obviamente los deportes por parte de ellos es importante pues porque, aunque uno no lo quiera, la educación física siempre tendrá el deporte porque es parte del movimiento, porque es parte de un sistema de reglas que favorece el aprendizaje de ellos y el aprendizaje motriz, entonces... son esos aspectos que resaltaría como importantes. (DP5.9)

[...] entonces yo tengo que saber que estoy haciendo y tengo que saber fundamentarlo, entonces esa parte digámoslo así teórica y pedagógica, estaría bien, por otra parte, de los deportes también me parece que es muy relevante porque evidentemente también se ve allá, desarrollar un poco más creería yo, que, lo que son posibilidades, posibilidades de movimientos [...] (DP6.9)

Bueno, eh... todo lo que tiene que ver con fundamentación en recreación y pedagogía, cierto, al igual que muchos de los deportes que se ven, porque a la hora de enseñarlos, uno debe comprender de la mejor forma posible para ser un veedor acerca del desarrollo de estas actividades como también, muy importante el momento de investigación, lo cual ayuda que mejoremos como tal en el desarrollo de la práctica. (DP4.9)

[REDACTED]

Además, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto respecto a esta categoría y con ayuda del rastreo de los diarios pedagógicos como estructura de análisis que parte de las narrativas escritas arrojadas por este instrumento, se encuentra que:

[...] apliqué de manera práctica donde cada grupo dividido en subgrupos debían desarrollar 5 actividades diferentes en las cuales se evidenciaban los temas y habilidades que ya habíamos visto anteriormente, de esta manera podía darme cuenta cómo están los estudiantes en las diferentes competencias, ya que no sólo se calificó la parte motriz, sino que se estuvo observando todo el tiempo lo actitudinal y lo social. (DIPE10.3)

Aprendí que debo tener más cuidado al momento de moverme por el espacio de clase, que, aunque debo estar en constante movimiento y abarcando muchos sectores de la cancha, también debo percatar que cuando los niños están corriendo libremente puedo fácilmente chocar con ellos si no observo el lugar a donde me dirijo. (DIPE8.11)

Por otro lado, en esta categoría que intenta recoger las percepciones de los docentes practicantes respecto a las actividades académicas y su influencia en el componente disciplinar, se ha evidenciado el reconocimiento y/o aceptación de la mayoría de ellas, la poca cantidad que no tiene reconocimiento, mantiene cierta aceptación, pero entendiendo baja aplicabilidad en el contexto local de la educación, pero sí, en los campos de acción de educación no formal e informal (por ejemplo acuáticas y actividades de montaña).

Si bien no logran una saturación generalizada por parte de los practicantes, si se observa un claro interés por seguir buscando que al futuro docente de la LEFRD se le den cada vez mayores herramientas para comprender las razones de las mismas dentro de la malla curricular. Lo anterior requiere que se asuma la importancia que cada actividad académica tiene para el programa dentro de la estructura que se ha vivenciado en consonancia con las realidades de los diferentes contextos que hicieron parte de las prácticas pedagógicas docentes. Se halla dentro de los comentarios de los docentes practicantes que:

Sssh... está difícil, pues digamos acá en este momento en mis prácticas, lo enfocado hacia la actividad física en gimnasios, hay una actividad que se llama actividad física en

montaña, algo así, digamos que esa tampoco nada que ver con mi práctica, ¿cuáles más?, así por encimita digamos que esas. (DP3.4)

[...] en la carrera vemos una actividad académica que se llama acuáticas uno y acuáticas dos, pero que, por lo general en un contexto educativo, no hay como las instalaciones para generar este tipo de acciones, de todas maneras, si me parece necesario este tipo de actividades [...] (DP4.4)

Bueno, eh... es complejo, por ejemplo, algunos temas porque uno no puede dar, por ejemplo, a usted en la carrera lo forman con varios deportes, deportes de combate, voleibol, baloncesto, pero resulta que cuando usted llega a la práctica, difícilmente puede desarrollarlos todos, entonces algunos deportes, digámoslo así, de mayor relevancia, son aquellos que usted va a desarrollar en la práctica [...] (DP6.4)

En el rastreo de los diarios pedagógicos también se refuerza lo evidenciado de esta categoría, datos resultantes del proceso de análisis y reflexión del que hizo parte el presente proceso investigativo en el que se tienen las siguientes consideraciones que surgen como alternativa de la saturación encontrada:

El caso es que hubo un niño que se ubicó en la fila de las niñas porque se identificaba más con ellas, pero yo lo envié a la fila de los niños y en ese momento algunos de los estudiantes gritaron que él era una niña, y él no les dijo nada y se fue hacer la fila donde los niños. Aprendí que tengo que saber más sobre este tema para saber qué decisión tomar cuando se me presenten estas situaciones. Hablar a los estudiantes acerca de este tema enseñándoles que todos somos diferentes y tenemos gustos diferentes cada uno y sobre todo a respetarse los unos a los otros. (DIPE9.3)

[...] debo de poner más cuidado ante las caídas de los estudiantes en mis clases y no desentenderme al ver que llega otra profesora a socorrer al estudiante aporreado, ya que eso no asegura que el niño se encuentre totalmente bien, y de esta forma poder ayudar de manera oportuna frente alguna eventualidad. Para la próxima clase debo de tomar como

medida preventiva mirar si el colegio tiene un botiquín, revisarlo para saber a dónde acudir ante otra situación similar o más grave. Por otro lado, debo preguntar cuál es el procedimiento regular que la institución maneja ante este tipo de situaciones. (DIPE8.1)

Resulta importante comprender que las actividades académicas del componente disciplinar han sido analizadas tanto por estudiantes como por docentes y, desde luego, por el comité de currículo. Aspectos como cantidad de créditos por cada asignatura, presencialidad, no presencialidad, horas teóricas, horas prácticas, contenidos, aplicabilidad en los campos de acción y la utilidad en el contexto educativo formal, le dan la solidez y su razón de ser en el plan curricular actual del programa, además, en los procesos evaluativos para la acreditación y re-acreditación del programa, se dan los argumentos para corroborar la existencia de estas actividades académicas.

Sin lugar a duda, las materias del componente disciplinar son igual de importantes que las del componente pedagógico. El equilibrio existente entre ambos componentes determina una fortaleza en la malla curricular del programa, dado que la una sin la otra no tendría el peso suficiente, máxime en un programa de licenciatura. Los conocimientos específicos de las diferentes disciplinas determinadas generalmente en las tendencias recreativas, deportivas, de ejercicio físico y salud se complementan con base teórico prácticas desde la pedagogía a partir de elementos didácticos, metodológicos, evaluativos y, en general, aspectos determinantes en la formación de maestros, los cuales servirán como materia de análisis para docentes practicantes, quienes a través de su praxis establecerán sus insumos útiles para su desempeño en este espacio y así sacar conclusiones para seguirlos aplicando en su vida profesional.

Aunque durante el proceso de análisis de texto, rotulación y saturación de la información arrojada por la entrevista, se encontró una serie de elementos propios del contexto de la LEFRD que tienen que ver directamente con la formación de los docentes practicantes, a partir de los múltiples conocimientos que se van generando desde los componentes de orden disciplinar, también ha sido expuesta la necesidad de seguir desarrollando el entramado conceptual que enriquece este programa desde ámbitos ya mencionados como lo es el de la salud, la recreación, entre otra serie de herramientas que le permiten al futuro licenciado apropiarse de su quehacer desde las posturas propias que se van consolidando desde la licenciatura, pero también desde las múltiples variables que le corresponden afrontar en sus prácticas pedagógicas y posteriormente en su labor profesional.



Para darle sustento desde la teoría formal existente a las apreciaciones anteriores, y reconociendo que el programa se encuentra acreditado por los procesos de calidad que actualmente se desarrollan, es importante destacar lo que menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016) en el recurso número 1, titulado La Práctica Pedagógica como Escenario de Aprendizaje en donde se determina lo siguiente:

Las competencias profesionales de un educador, estructuradas en los cuatro componentes que propone la Resolución 2041 de 2016, contemplan en un mismo nivel de relevancia, el contenido pedagógico y disciplinar que se esperan desarrollar en un programa de licenciatura y por tanto no existe una relación de mayor o menor relevancia entre los mismos. Un docente en formación proyecta en sí mismo el potencial de un docente que, en servicio, es capaz de regular un proceso continuo de autoaprendizaje, estudio de la disciplina y las formas de enseñarla para potencializar las relaciones del estudiante con el conocimiento y lograr que ellos alcancen las metas de aprendizajes definidas, lo que no podría darse sino mediante la práctica pedagógica y para ello, el programa de licenciatura contemplaría la formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico.

Lo anterior, en términos de darle sustento a lo que se pretende convalidar, directamente en los procesos que actualmente se desarrollan en la Licenciatura en Educación Física Recreación Y Deporte de la Universidad de Caldas y darles sentido a sus prácticas, pero, también, acogerse al sustento legal vigente que va directamente relacionado con las directrices del Ministerio Nacional de Educación.

Uno de los matices que se reflejan en la apropiación de los docentes practicantes entrevistados, es el reconocimiento que le dan acciones motrices, desde la consciencia de movimiento en aras de propender por el fortalecimiento de quienes son y serán su población objeto formativo. Es así entonces que, desde el conocimiento que se le ha propiciado desde la malla curricular que tiene que ver con la posibilidad de diferenciar las etapas de desarrollo de los estudiantes (jóvenes y niños), también puede inferir qué tipo de acciones motrices le permitirán potenciar dicho desarrollo de una forma más cercana a las condiciones del individuo, no solo en beneficio de su realidad física, también desde la cercanía que deviene de las realidades del contexto en el que se desenvuelve, como lo son sus habilidades expresivas, comunicativas y de socialización.



Al respecto, Pazos-Couto y Trigo (2014, p. 4), desde una perspectiva sustentada en la teoría formal, citan a Manuel Sérgio (2007, p.11) para indicar que hay una serie de coincidencias respecto al desarrollo conceptual de su proceso investigativo, y dicen que “la Motricidad es el cuerpo en movimiento intencional, procurando la trascendencia, la superación, a nivel integralmente humano y no del físico tan sólo”, para justificar que “asumimos que la Ciencia de la Motricidad Humana no estudia un ser que se mueve, ya que estudia un ser que se mueve con intencionalidad” (Pazos-Couto y Trigo, 2014). De esta forma aportan al criterio conceptual que se intenta permear en esta categoría cuando se menciona, entre muchos aspectos, el que tiene que ver con la posibilidad que tiene el docente practicante de identificar en esas acciones motrices propias de la Educación Física, el camino adecuado para potenciar el desarrollo integral de sus educandos.

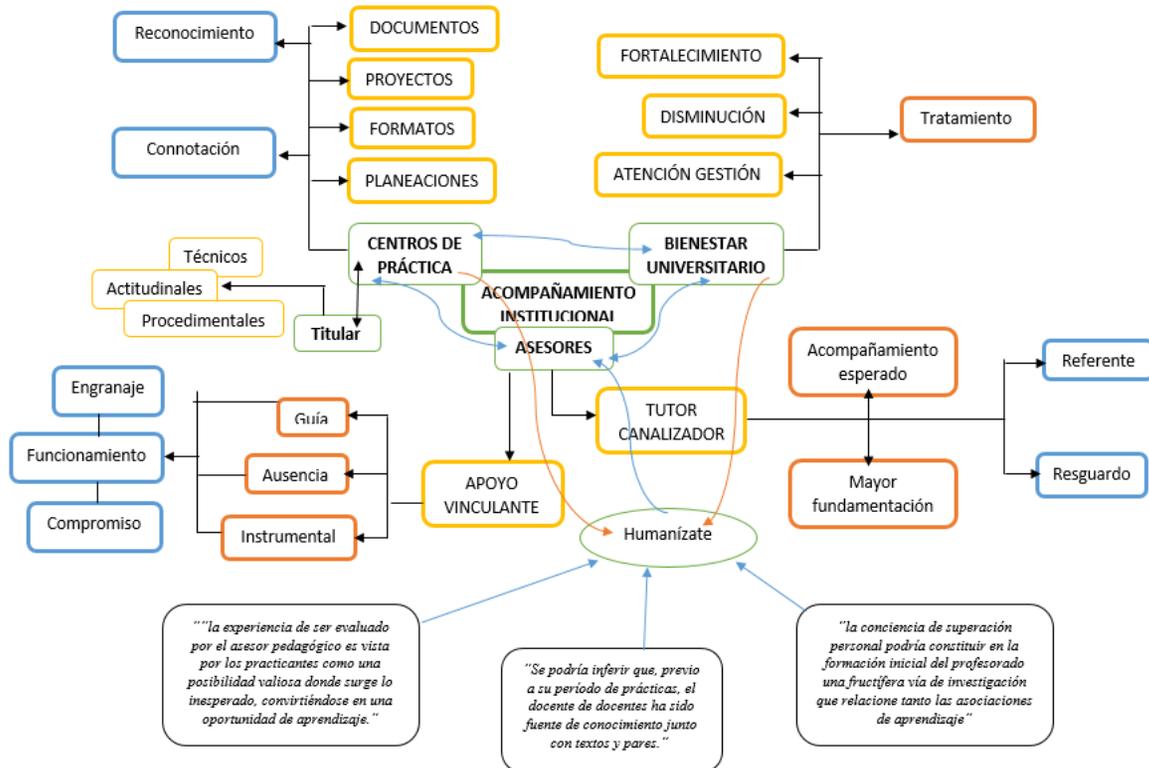
También es importante reconocer, desde otros elementos que fundamentan la importancia del reconocimiento del accionar motriz dentro del bagaje conceptual de los practicantes, elementos como el que mencionan Pazos-Couto y Trigo (2014) en el desarrollo de la idea de humanidad, calificativo propio del docente practicante cuando es considerado integralmente desde cuatro puntos de vista, “no se puede hablar del ser humano si no se lo considera simultáneamente como un ser biológico, cultural, psicológico y social”, refiriéndose a la imposibilidad de hallar un ser humano que no tenga la unidad de los siguientes seis aspectos: “hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer” (Kon-traste y Trigo, 1999, en Pazos-Couto y Trigo, 2014).

Lo anteriormente expuesto para finalmente darle sustento a la idea de un futuro profesional de la educación física, ese docente practicante que vive en movimiento, por el hecho de ser humano, pero desde esta perspectiva, por el hecho de estar en una disciplina en la que se le debe dar la trascendencia de movimiento consciente y poder trasmitirlo desde su quehacer pedagógico a las poblaciones en las que se encuentra desarrollando su práctica que a futuro le permitirá evidenciar los fundamentos adquiridos en ese proceso al que pretende llegar.

Categoría 4: Acompañamiento institucional para las prácticas pedagógicas

Figura 4.

Red semántica Acompañamiento institucional para las prácticas pedagógicas



Los entrevistados, dando respuesta a la percepción que tienen del acompañamiento institucional en cada una de sus variables, reconocen una serie de aspectos que relacionan desde la experiencia asociada al apoyo vinculante, en la que sienten que no están solos, ya que inmediatamente identifican que no sólo se estipula desde lo meramente instrumental como lo podrían ser los formatos de la institución de práctica, documentos propios de la actividad académica de práctica pedagógica I y II, planeaciones, los mismos proyectos educativos propios del pregrado y/o, los proyectos obligatorios en los que se ven vinculados por medio de las ayudantías, entre otros, sino también como seres humanos que están en un proceso formativo en el que ineludiblemente interiorizan toda las situaciones que, de una forma u otra, requieren soportes que desde esas situaciones propias, personales, enriquezcan su inteligencia emocional para propender por darle un acercamiento al equilibrio emocional que se requiere para encauzarse en su labor docente. Al respecto, se citan relatos como:

[...] mi apreciación es sinceramente muy buena, porque mi asesor siempre ha estado ahí para apoyar, cualquier duda que uno tiene, uno simplemente le comenta y él ayuda, pues, le da a uno como la idea de qué puede hacer o cómo lo puede mejorar. Entonces siempre está como en un acompañamiento constante, entonces mi apreciación sobre esto si es buena. (DP1.7)

En mi caso he tenido un acompañamiento muy bueno, que lo he comentado con varios de mis compañeros porque son asesorías cada ocho días, si hay alguna duda entre semana se puede comunicar uno con el asesor, eh, realmente me ha servido muchísimo en el proceso, porque siempre surgen dudas, siempre hay algún inconveniente, entonces ya una experiencia como la de mi asesor es muy importante al momento de afrontar todo ese tipo de problemáticas [...] (DP2.7)

[...] siento que el acompañamiento sí estuvo siempre presente, personalmente, mi asesor estuvo de principio a fin en cada una de las actividades, pendiente, realizando visitas, eh... y no solo como en la labor de mandar o exigir, sino que, personalmente mi asesor siempre estaba para colaborar me [...] (DP3.7)

La percepción respecto a esta categoría, la del acompañamiento, permite observar una ruta homeostática, se da una valoración en la que se proyectan las interacciones que hay entre los estamentos involucrados en el proceso y cada una de las personas que les conforman. Se hace evidente el estándar de calidad que existe en dicho proceso, desde las perspectivas de los docentes practicantes se da un juicio de valor altamente positivo, reflejando que las condiciones ofertadas por el programa les ha permitido ir de la mano con dicha etapa de formación, en la que no sentirse aislado hace parte de las garantías para involucrarse en los demás escenarios que se evidencia como docente, es por ello que también se menciona que

Bueno, ese acompañamiento es muy necesario porque ayuda mucho a direccionar cómo hacer las cosas e incluso existen momentos en donde, por así decirlo, se nos dificulta y el

[REDACTED]

hecho de tener un buen asesor y una buena compañía, ayuda a aclarar mucho como tal el proceso de vida institucional [...] (DP4.7)

[...] incluso los otros asesores en algún momento uno se los encuentra y dicen ¡hermano, lo que necesite, en lo que pueda apoyarlos, si necesita hablar con alguien, si necesita algo de su vida, así no sea de la práctica, si tiene algo así, cuente con nosotros en lo que le podamos ayudar! Entonces eh... considero que en ese punto sí, pues, estamos súper bien, en el acompañamiento de la universidad [...] (DP7.7)

Partiendo de lo referido respecto al acompañamiento, en los diarios pedagógicos se hallaron algunas reflexiones en las que se correlaciona la vida institucional respecto a los elementos que dan sustento a ese acompañamiento en estas etapas:

Pienso que la capacitación que recibimos de la liga de balonmano fue útil y muy acertada con base al tema que debemos enseñar el próximo periodo, teniendo en cuenta que poco o nada sabíamos del deporte ya que no es muy visto en los colegios ni en la universidad específicamente en nuestro programa. La parte práctica fue de mucha ayuda para visualizar los diferentes ejercicios de iniciación que se pueden desarrollar con los estudiantes, ya es cuestión de irlos adaptando a las diferentes edades. (DIPE14.6)

El primer día de la semana no hubo clase, tuve una reunión en el colegio con los profesores del área de educación física y los practicantes que ya se encontraban en la institución, se nos explicó paso a paso, los deberes y los derechos que tenemos en la misma y se nos asignaron los grupos y los horarios correspondientes, se nos preguntó acerca de alguna duda que nos surgiera y nos dieron la bienvenida a la institución, durante la semana el desarrollo de las clases se presentó con normalidad. (DIPE14.1)

Si bien, dicho proceso de acompañamiento parte de las variables que le da cada individuo, en este caso, cada docente practicante, es fundamental reconocer en la institución el potencial escenario en el que estos actores del acto formativo forman y conforman la posibilidad de vincular sus criterios con los de un asesor o también tutor canalizador de emociones para dar buen término

[REDACTED]

a sus prácticas. Entendiendo que la posibilidad del diálogo entre asesor e institución, cuando es permanente, permite que el proceso tenga mayor fundamentación desde el acompañamiento esperado.

[...] en el caso personal, tuve un asesor que se volvió más que un asesor, un amigo, me entendí muy bien con él y que me apoyó en todo el proceso de práctica, lo que no entendía, siempre estaba disponible pues para mí para, incluso no pues sólo para situaciones pues de la práctica sino personales, entonces, una calidad humana muy grande la del profesor asesor que me acompañó en este proceso [...] (DP9.7)

[...] siempre hay profesores que, a la hora de dar clase, o de interactuar con los estudiantes, son como un compañero más, que obviamente tiene más estudios y profundiza más eh, yo creo que esto es un factor que ayudaría mucho a la elección de esos docentes asesores porque no sé cómo es la selección de los estudiantes a sus asesores, la verdad, pero yo creo que el hecho de interactuar más y ser más precisos de quien ocupa estos puestos ayudaría mucho al rendimiento de los practicantes. (DP4.7)

Respecto a ese acompañamiento esperado en todo el proceso de la práctica pedagógica I y II, se halla en los diarios pedagógicos que se han analizado, una serie de aportes en donde se evidencia dicho proceso algunos comentarios:

Para el grado en general puedo decir que debo darles un respiro cada cierto tiempo debido a que siempre deben estar viendo voleibol, debo tener en cuenta lo que el docente titular me dijo que era darles un poco más de tiempo con otras actividades fuera del voleibol para que el tema no se vuelva repetitivo. (DIPE5.6)

En este día los estudiantes estaban dispersos por el aula, sin cambiarse, haciendo mucho ruido, unos niños gritándose hasta que se dieron cuenta que el docente titular y el docente practicante ingresan al salón, es entonces aquí cuando todos intentan organizarse en sus puestos y empiezan a cambiarse. Se realizó el saludo de buenas tardes mientras se firmaba el control de asistencia. (DIPE5.7)

[REDACTED]

Las clases se lograron llevar a cabo según lo previsto, esta semana se tuvo la visita del asesor, en la cual nos hizo algunas recomendaciones, pero exalta una mejoría en comparación con la primera visita que ejecutó. (DIPE8.9)

Uno de los estamentos que también se ve involucrado en el proceso de las prácticas pedagógicas es el área de Bienestar Universitario, el cual es nombrado tenuemente como un acompañamiento que, si bien se hace a nivel general y no sólo para el programa de LEFRD, al momento de la práctica se establece como un espacio con múltiples opciones para el fortalecimiento de las competencias socio emocionales y disminución del riesgo psicosocial en los estudiantes de pregrado, lo que incluye al practicante para poder atender su gestión de la mejor forma posible. En el área de Bienestar se identifica de igual forma el servicio de un psicólogo que está invitado a asumir todos aquellos inconvenientes que a consideración del mismo requieran el tratamiento a problemas de mayor atención.

Eh... bueno, respecto al acompañamiento podríamos empezar por bienestar universitario, bienestar universitario de la universidad nos está ofreciendo constantemente el servicio de psicología, de medicina, de trabajo social, por si llega a ocurrir algo que requiera como de una intervención [...] (DP7.7)

[...] me parece que el acompañamiento y la educación emocional que nos debería brindar la institución de la universidad es muy importante, porque la salud mental es una problemática social que la universidad tiene que afrontar y que nosotros como docentes nos enfrentamos mucho día a día en las prácticas docentes donde nos encontramos chicos con problemas de drogadicción, depresión, ansiedades, eh... entonces son cosas que nosotros no sabemos cómo llevarlas, como esperamos abordarlas en una situación. (DP11.7)

Sobre esta categoría no hay mención en los diarios pedagógicos; sin embargo, se alude a García-Ospina (2020) cuando menciona que

el objetivo de interpretar y comprender el sentido que sus estudiantes dan a estos espacios alternativos de formación ofertados por Bienestar Universitario, pero que en estas realidades son prácticas que involucran relaciones humanas que generan diversos desarrollos o potencializan múltiples dimensiones humanas, además de la cognitiva, esfera que se prioriza en el enfoque tradicionalmente predominante en el contexto de la educación superior, desde el cual se busca profesionalizar individuos capacitados para el mercado laboral.(p. 14)

Asunto para el cual García-Ospina (2022) alude a Castillo & Arias (2016), “en relación con otras esferas del ser que se potencializan con prácticas sociales [...] según la interpretación con sentido de sus narrativas, representa para ellos un gran aporte a la formación integral, tanto personal como colectiva de los estudiantes”.

A nivel de las instituciones educativas, en donde el practicante que asume la práctica pedagógica debe apropiarse de forma indirecta de las funciones propias de un docente, se encuentra con los titulares en el área de educación física, quienes reconocen que hay una serie de salvedades en el marco de las funciones que éste tiene y las que se establecen con los vínculos interinstitucionales con la Universidad en representación de quien llega a intervenir desde las actividades académicas correspondientes, pero, más desde lo que podría nombrarse como algo meramente técnico, mientras se aleja de esa proximidad esperada y evidenciada en quien cumple el papel de asesor. Este, a diferencia del titular, no está presente en equidad de tiempo, sino más desde el campo profesional que podría acercarse a una interpretación errónea de lo que podría ser el escenario de la educación.

[...] el titular en educación física siempre estuvo pendiente, o sea considero que acompañamiento como tal, siempre están tratando de estar pendientes, y más en un colegio femenino en donde hay chicas de secundaria, que... cómo lo dijéramos, están en un proceso de crecimiento, de experimentar, de cambios hormonales y eso, entonces para ellas ver un profesor nuevo, un profesor joven allá es como algo muy novedoso y algo como que les genera un poquito de impacto, entonces hay un acompañamiento de docente titular [...] (DP7.7)

[...] el acompañamiento de la institución fue... tuvo algunos complementos malucos... y creo que es normal, con el titular, como algunos altercados, diferencias de pensamiento... que, a lo largo y ya para finalizar nos hizo como distanciar un poco por así decirlo respecto a la relación que teníamos al principio [...] (DP11.7)

[...] la institución también me brindó esa facilidad, porque a pesar que no hubiera docente titular, sí había unos profesores que eran los encargados, y gracias a la rectora, se consiguió que los profesores me acompañaran en todo momento, en toda la clase (DP6.7)

Los diarios pedagógicos también han permitido hallar una serie de percepciones que ayudan a sustentar y complementar lo que se menciona al respecto de la presente categoría en procura de darle más fuerza a los mismos hallazgos:

Ha servido el tema de las retroalimentaciones semanales ya que me han ayudado a darme a entender más fácil, a delimitar momentos de clase y lograr mayor soltura a la hora de dar las clases, la falla que he encontrado es en cuanto a las observaciones del titular, ya que olvido llevar los formatos en físico. (DIPE6.3)

Lo que se habló con el docente titular fue que con este grupo las clases deben ser con más carácter donde el docente debe dejar la flexibilidad a un lado y trabajar de una forma muy estricta ya que por el hecho de ser lo más grandes de todos los sextos, siempre se van a sentir superiores a los demás. (DIPE5.9)

Las directivas, conformadas y/o representadas por rectores, coordinadores y en algunos casos, docentes encargados por diversas motivaciones específicas de cada plantel educativo, cumplen un papel de acompañamiento “instrumental” desde la consecución de materiales, ayudas didácticas, espacios, escenarios y en lo que fuese necesario o posible desde las mismas limitaciones de dicha institución para potenciar las prácticas, que también son asumidas por parte de los titulares. Los titulares en algunos casos no son del área de educación física como se da por ejemplo en la básica primaria, lo que hace que las ayudas didácticas solicitadas por los docentes practicantes sean meras herramientas para el quehacer del solicitante.

[...] por institución educativa, he sentido buen acompañamiento por parte de... de otras personas, de los mismos docentes, de los directivos, bueno de todo el mundo, entonces yo por ahí no tengo queja [...] (DP8.7)

[...] ese acompañamiento que es muy importante, que es un acompañamiento continuo, siempre, estando ahí y eso es lo que le ayuda a forjar un proceso a uno como docente, como practicante, entonces pienso que últimamente eh, se ve pues identificado, ese acompañamiento por docentes, por asesores, por directores y se ve reflejado en la calidad de docentes practicantes que están graduándose o pues saliendo a al campo laboral. (DP10.7)

[...] partiendo de la institución educativa, pienso que fue afortunado porque los docentes titulares han sido un apoyo total, porque por más que nosotros estemos allá, es sumando, ellos son como un ente regulador, ellos nos ayudan en nuestra evaluación de nuestro proceso que estamos haciendo y nos dicen, ¡ah bueno de pronto aquí nos estamos pasando en algo o de pronto aquí nos estamos quedando corticos entonces podemos mejorar esa parte y nos ayuda a ser más eficientes, más óptimos en las clases y a saber llevar por ejemplo los procesos [...] (DP5.7)

Si bien las entrevistas han enunciado una serie de elementos que dan sustento a la presente categoría, también se pone en consideración una serie de percepciones que devienen del análisis de los diarios pedagógicos, como las siguientes:

Llevar el silbato a las clases, además para mejorar variar más las actividades para mantener más fácil la atención, delimitar el espacio con conos y diferentes elementos visuales y solicitar más apoyo de las docentes titulares de primaria y la docente titular de secundaria. (DIPE6.1)

[...] se introdujo a los maestros en lo que son las capacidades condicionales y coordinativas, fases sensibles, patrones básicos de movimiento y al final se les dejó unas

herramientas para que puedan dar sus clases en primaria cuando mi práctica acabe; pude comprobar que darles una charla a profesores es más complicado que dársela a los niños, la andragogía es fundamental para mantener la atención sin embargo es complicado. (DIPE6.7)

La clase no se desarrolló el martes porque en la institución se llevó a cabo una recuperación a algunos estudiantes y el miércoles se llevó a cabo una clase de sexualidad por parte de la psicóloga de la institución hacia los estudiantes donde se estuvo llevando un acompañamiento hacia los estudiantes. (DIPE1.8)

Es muy importante comprender que es imprescindible la labor del asesor, quien no sólo se vincula al proceso como un docente de una actividad académica específica del componente disciplinar o como un consultor del quehacer pedagógico, más bien se percibe como un engranaje para el funcionamiento adecuado de dicho proceso por el compromiso asumido tanto con la persona que se potencia en el campo de la docencia, como con todo lo que gira en torno a dicho contexto, ya que es un referente para el practicante, pero también un resguardo frente a las realidades de sus directivos, estudiantes, acudientes y en general de todo lo que representa estar dentro de una comunidad educativa seleccionada, que finalmente se refleja en los practicantes y en el reconocimiento de las instituciones educativas, en una connotación preponderante para la formación de los practicantes a quienes se está representando mediante la figura del asesor.

Si bien es cierto que el titular y en sí misma la institución podrían cumplir un mero papel de facilitadores de un escenario, también es oportuno interpretar dicho proceso como algo inconexo con la generalidad de las instituciones, es por ello que quien cumple con la función de apropiarse del rol de asesor, debe destacar como un potenciador para los docentes practicantes que asume en ese trayecto, pero también ser consecuente con las rutas que le brinden las facilidades correspondientes con las realidades del contexto inmediato.

Adicional a ello, se interpreta que los docentes practicantes ven al asesor de la Universidad de Caldas como una figura más cercana a los procesos y adicionalmente una persona que orienta, guía, acompaña y fortalece los momentos de debilidad humana que se puedan presentar en la interacción con la comunidad educativa; mientras que, se devela que el titular de la institución



educativa se constituye en una figura de acompañamiento de procesos y de conceptos técnicos, procedimentales y actitudinales, sin tener tal acercamiento personal que se tiene con el asesor.

Castañeda Peña et al. (2016, p. 8) citan a Ruiz & Coyle (2015) y determinan que hay una serie de “estudios de investigación recientes [que] han encontrado que el compromiso tutor-estudiante es la base para la conciencia del aprendizaje [...] por ejemplo, esto se sustenta en la co-construcción de la reciprocidad y lo que se denomina atención pedagógica”. También concluye en este mismo artículo investigativo una serie de vinculaciones que se establecen desde la relación entre el docente, quien cumple funciones de asesor y aquel docente practicante, que va en su proceso formativo, estos dos los vinculan desde la asociación de aprendizaje, todo esto para indicar a su vez, que las relaciones que se den entre este componente y la conciencia de aprendizaje, marcada por lo que el autor determina como “ser profesor de profesores-convertirse en un nuevo profesor”, todo lo anterior para sugerir desde dicha conciencia la posibilidad de superarse para dar paso a la formación inicial de forma eficiente y productiva. (p. 59)

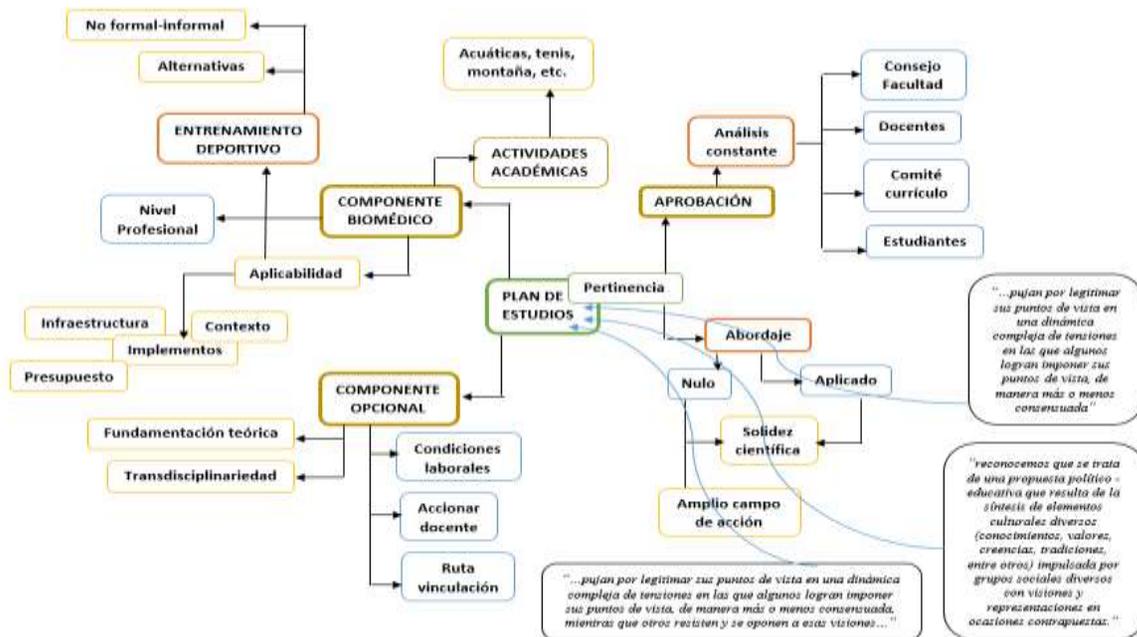
Además, dicen los autores que “Se podría inferir que, previo a su período de prácticas, el docente de docentes (Diaz-Maggioli, 2012) ha sido fuente de conocimiento junto con textos y pares”. Y para complementar lo anterior, se refieren a algunas salvedades que giran en torno a las posibilidades que se dan a partir del contexto en el que le brinda “nuevas oportunidades de aprendizaje”, argumentando acerca de las situaciones que vivencia el docente practicante, justo en ese momento en el que el asesor toma la función de evaluador y que es identificada de forma positiva, que la menciona el autor como “inesperada” para dar pie a siguientes aprendizajes, al respecto, además, menciona que, “Esta parece ser una condición para proporcionar retroalimentación en lugar de probar el conocimiento pedagógico.” (Castañeda Peña et al., 2016, p. 60)

En el anterior asunto Castañeda Peña et al. (2016) hace una serie de acotaciones relacionadas con las derivaciones de pertenecer a un contexto social determinado en lo que citando a Wenger (1998) determina como esa potencialidad de asumir desde sus apreciaciones lo que “también parece ser una condición para formar parte de una comunidad profesional” (p. 60).

Categoría 5: Plan de estudios pertinente frente a las prácticas

Figura 5.

Red semántica Plan de estudios pertinente frente a las prácticas



Si bien el proceso de práctica pedagógica determina de cierta forma el ciclo de cierre de las diversas actividades académicas de la LEFRD, también, se genera en torno de la misma, la posibilidad de permear substancialmente el criterio de los docentes practicantes a la hora de hablar respecto a las consideraciones que se van concibiendo en torno al plan de estudios que el programa va actualizando año a año en aras de encontrar el equilibrio entre los marcos de acreditación y las realidades del contexto local, regional, nacional e internacional. La preparación del futuro licenciado en manos de las percepciones de los docentes practicantes permite identificar una clara postura de satisfacción respecto a todas esas actividades que hacen parte de la malla curricular, tanto desde la experiencia práctica, como desde la formación consecuente con los procesos teóricos, permitiendo establecer por medio de los diferentes instrumentos de recolección de información analizada expresiones como:

[...] indispensables, son... las materias pedagógicas que enseñan los modelos y estilos de enseñanza, puede que en las clases no utilicemos todos los estilos y todos los modelos, pero sí es importante que los conozcamos para saber qué hacer [...] (DP6.9)

[...] todos los temas de deportes, la gran mayoría, pues hablando con otros practicantes y otros compañeros, en casi todas las instituciones tienen de base en la malla curricular de educación física, los deportes, entonces considero que en nuestro plan de estudios se siga abarcando estos temas de los deportes [...] (DP2.9)

Bueno, eh... todo lo que tiene que ver con fundamentación en recreación y pedagogía, cierto, al igual que muchos de los deportes que se ven, porque a la hora de enseñarlos, uno debe comprender de la mejor forma posible para ser un veedor acerca del desarrollo de estas actividades como también, muy importante el momento de investigación, lo cual ayuda que mejoremos como tal en el desarrollo de la práctica. (DP2.9)

Además, hay una serie de situaciones vivenciadas durante sus prácticas que permiten potenciar esta categoría, así lo mencionan en sus diarios pedagógicos:

Debo tener un plan clase mucho más llamativo y abundante en cuanto a la parte de un plan B por trabajo fuera de escenarios deportivos ya que cuando estas situaciones suceden, aunque sean muy esporádicas la clase no puede detenerse y uno debe lograr llegar a los estudiantes aun en estas situaciones y brindar el conocimiento que se tenía planeado. (DIPE12.6)

[...] es importante tener herramientas que nos pueden brindar tanto un pedagogo experimentado y también las personas que a diario imparten las clases a los estudiantes, de igual manera, las asistencias a las actividades programadas por la universidad han sido de gran apoyo en el proceso. (DIPE13.I)

Esta semana todas las clases transcurren de manera normal y se realizan varias intervenciones del proyecto de intervención, en la cual el “psicoorientador” y el

[REDACTED]

coordinador de disciplina me piden el favor para participar también ya que la temática de convivencia escolar es algo que ellos quieren trabajar también desde sus áreas [...]
(DIPE12.6)

[...] una docente que me comentó, hizo algunos cambios en sus clases, donde pasó de dar clases de sus materia habituales y comenzó a prestarle más atención a los valores y sentimientos de los niños, a su vez realizó actividades de relajación, que le ayudaron a tener mejor manejo de grupo y favoreció la participación activa en clase, en este sentido se notó la diferencia con los demás grupos, ya que fue el que mejor comportamiento tuvo y más disfrutó la clase a pesar de la lluvia (clase musicalizada). (DIPE13.9)

Es evidente la acogida y aprobación que se expresa por parte de los docentes practicantes, quienes en procura de potenciar desde todas las esferas que integran el programa, específicamente en este caso desde la malla curricular, también develan una serie de opiniones que dejan entrever la necesidad de seguir profundizando en ciertas actividades académicas que se encuentran dentro de los componentes disciplinares. Para este caso específico, se halla una serie de apreciaciones respecto a lo que ellos llaman “componente biomédico”, argumentando la necesidad del mismo para darle un nivel profesional de mayor envergadura a la licenciatura respecto de otros programas similares, pero que deja en ciertos casos un sinsabor de la aplicabilidad que pueden tener dentro del contexto de las prácticas pedagógicas I y II de los últimos períodos académicos. Haciendo referencia a lo anterior, mencionan:

[...] la biología o la bioética ya que uno en la práctica educativa como tal va más hacia lo pedagógico, la enseñanza, entonces hay muchas materias que por ejemplo van hacia la medicina, que obviamente están incluidas en el plan y si usted va a trabajar, no en docencia sino en, yo que sé, en entrenamiento deportivo, o en escuelas deportivas, pues de pronto ahí sí lo va a necesitar más que en la docencia como tal, porque obviamente en el colegio pues va a estar, yo que sé, la enfermera, el médico que se va a encargar de todo eso mientras que el docente de educación física está es más como para dictar la asignatura como tal, entonces unas materias van más como dependiendo del campo de acción [...]
(DP1.9)

[REDACTED]

Bueno, pues yo creo que los componentes que no se ven directamente relacionados, serían los de... digamos, no sé la palabra, pero digamos de pronto la parte como médica, digamos los que nosotros vemos, biología, morfofisiología, medicina deportiva, directamente considero que eso no se ve tan relacionado con la práctica pedagógica [...] (DP2.9)

[...] un tema que no se aplicó mucho en el proceso de práctica fue el de alimentación y el componente como de fisiología del ejercicio, de la medicina deportiva, traumatología deportiva, ese componente médico no se vio muy aplicado en la práctica. (DP9.9)

El análisis efectuado de los diarios pedagógicos que han sido objeto de estudio para el presente proceso investigativo también aportan a la presente categoría con las siguientes afirmaciones:

[...] un estudiante realizando unos ejercicios de carrera pierde el equilibrio y se cae quedando en un estado en el cual demuestra mucho dolor, vi cómo tanto este docente como el docente titular del colegio reaccionan y atienden esta situación haciendo uso de los limitados recursos médicos que tenían y llamando una ambulancia para recoger al estudiante. (DIPE12.5)

Propongo hablar con los directivos del colegio para que estos elementos de seguridad como los botiquines estén mejor equipados y estén más a la vista de cualquier docente que los necesite llegado el caso, y así poder atender cualquier situación que se presente durante el desarrollo de cualquier clase. (DIPE12.5)

La mayoría de grupos con los que se trabajó en el gimnasio mostraron una buena autorregulación en el trabajo de máquinas, sin embargo, otros grupos, que fueron también más pequeños en edad, mostraron que se dejan llevar por sus impulsos y no se controlan debidamente para evitar posibles lesiones o accidentes en este espacio en el que se debe tener especial precaución. (DIPE16.4)

[REDACTED]

Como se ha venido mencionando, la aceptación y calificación en términos positivos de la mayoría de actividades que provienen del plan de estudios de la LEFRD de la Universidad de Caldas por parte de los docentes practicantes, se refleja en sus diferentes percepciones, estableciendo que hay, entre otros, una serie de aspectos que podrían propiciar un mejoramiento en la calidad del programa si se le permite una ruta de vinculación potencial con el accionar de los docentes practicantes en las realidades de las prácticas. Lo anterior en vista de que ya se ha referido el tema de la utilidad de los componentes opcionales y de algunas actividades académicas, como espacios de aprendizaje importantes, pero desenlazados de las realidades que vivencian en su proceso de vinculación con las condiciones laborales del contexto. Es claro entonces, que las referencias obtenidas permiten inferir la incidencia de las mismas cuando se expone que:

[...] yo considero que, todos los componentes son necesarios, en... en otros, así como del plan de estudios de la carrera, ya otras asignaturas como son opcionales, ya es como un poco más de carga que ayuda al mismo estudiante. (DP2.9)

[...] ya en el caso de ver algunas electivas, opcionales como razonamiento lógico que pues, obviamente sí es muy bueno el pensamiento lógico, pero no va tan enfocado a lo de nosotros, de pronto darle más enfoque [...] (DP10.9)

[...] hay mucha materia “relleno”, que... al fin y al cabo lo único que hace es cargarlo a uno al final del período académico y a la hora de la práctica educativa no lo tiene muy presentes, ejemplo, lógica tres niveles, inglés tres... pues inglés es muy importante, pero a la hora de la práctica no se requiere mucho, inglés tres niveles... eh... creo que hay otra materia que son tres niveles también entonces todo eso sobrecarga la carga académica y me parece que a la hora de la práctica no es muy necesario [...] (DP11.9)

Con relación a los hallazgos que se dieron en los diarios pedagógicos de los docentes practicantes de la LEFRD y toda esa serie de actividades que se deben vincular a la práctica, se evidencia:

[REDACTED]

En esta semana de clases lo que entendí sobre todo con la situación del grado 8º3 es que la importancia de mi proyecto de intervención es aún más grande de lo que observé al principio de mi práctica, ya que la convivencia escolar en algunos de estos grados está un poco olvidada y se llevan a cabo distintos tipos de abuso o peleas en cierto modo sin sentido. (DIPE12.3)

En esta semana de clases me di cuenta que la vida de un docente no solo gira en torno a las clases, sino que se tienen una infinidad de responsabilidades extra en la institución a las cuales siempre hay que solventar. (DIPE12.4)

Pienso que fue una semana muy productiva, aunque no me encontraba en la institución, estuve en un evento académico, el cual me dejó muchos aprendizajes que más adelante podría poner en práctica dentro de la institución. Debería haber con mayor frecuencia cursos, eventos, seminarios, y demás espacios para fortalecer nuestros aprendizajes y adquirir nuevos, esto sería de suma importancia para el desarrollo de nuestra práctica educativa y en un futuro nuestra vida laboral. (DIPE14.14)

A partir de la comprensión, según las descripciones establecidas en la categoría de la pertinencia de las actividades académicas con respecto a la práctica, vale la pena establecer que el constante análisis del programa al interior del comité de currículo, consejos de facultad, los docentes y los mismos estudiantes, ha facilitado la razón de ser de cada una de estas actividades académicas. Dichos análisis también tienen como referencia el contexto local, nacional e internacional, pero en especial, las necesidades desde lo local.

En el proceso de práctica pedagógica, se ponen en escena muchos de los aspectos contemplados en las diferentes asignaturas, pero en algunas de ellas el abordaje es mínimo o incluso nulo; no obstante esta situación, se reconoce la necesidad del abordaje teórico, y en algunos casos práctico de estas actividades académicas, entendiendo que, si bien no se ejecutan en la práctica, se es consciente que en otros contextos seguramente serán aplicados, comprendiendo el amplio campo de acción que puedan tener los futuros licenciados. Además, muchas de esas asignaturas corresponden a elementos de base que dan la posibilidad de comprender científica y cognoscitivamente aspectos que dan la solidez a las disciplinas.



En concordancia con lo anterior, vale la pena mencionar la relevancia que se le da a las actividades académicas que son tocadas tenuemente en el proceso de práctica, entre las cuales se destacan algunos deportes que, por la naturaleza de las instituciones educativas (infraestructura, materiales y elementos deportivos, presupuestos, entre otros) y la baja posibilidad de abarcar, por tiempos, otras temáticas, no son abordados, pero son necesarios para los conocimientos de un licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, dado que, como bien se mencionó en el párrafo anterior, constituyen elementos de base que pueden ser aplicados en el campo del entrenamiento deportivo, bien sea a nivel comunitario, formativo, competitivo y/o de alto rendimiento.

Deportes como la natación, el tenis de campo, el ajedrez, atletismo de campo, gimnasia, entre otros, son los claros ejemplos de disciplinas deportivas que en la mayoría de las instituciones no se vivencian para así generar alternativas de otros deportes e incluso, de actividades como las de montaña, aptitud física en gimnasios y CAPF, triatlón, deportes de combate, entre otros.

El área de biomedicina, aplicada a la Educación Física, la Recreación y el Deporte, constituye un elemento fundamental en la comprensión del funcionamiento del cuerpo, su fisiología y los diferentes fenómenos que ocurren dentro del mismo; estos aspectos generan en el futuro profesional la capacidad de comprender, pero además de argumentar lo que sucede en cada persona según la situación específica. Esto también posibilita la orientación en cuanto a las cargas, volúmenes e intensidades de trabajo para no afectar la misión principal de este profesional, la cual es propender por la salud y la generación de hábitos y estilos de vida saludable. Adicionalmente, es importante conocer, a partir de la fisiología, los aspectos de hidratación y nutrición, que, si bien no se prescribirá porque no es lo pertinente, sí es fundamental conocer los efectos según la alimentación. Y, finalmente, se debe destacar el componente de primeros auxilios para la atención primaria de una persona por alguna situación apremiante que se pueda presentar en el proceso de práctica.

Llama la atención el hecho de que actividades académicas opcionales no sean tenidas en cuenta por los practicantes en este proceso; sin embargo, en el plan de estudios, estas tienen su fundamento y razón de ser; de allí que se derive la necesidad desde el programa de generar espacios tanto de conversación, como de orientación de estas asignaturas que permitan darle la relevancia que efectivamente deben tener. Por ejemplo, en la época contemporánea, el bilingüismo debe formar parte importante en el plan de estudios y por qué no, posibilitar aspectos de



transdisciplinaria en la clase de educación física, aplicables a otras lenguas como el inglés. Así, en términos generales, estas asignaturas opcionales deben retomar una importancia tal que se implementen en algunos estadios del proceso de práctica.

En este sentido, Lapuente Romero et al. (2022) dicen del currículum: “reconocemos que se trata de una propuesta político - educativa que resulta de la síntesis de elementos culturales diversos (conocimientos, valores, creencias, tradiciones, entre otros) impulsada por grupos sociales diversos con visiones y representaciones en ocasiones contrapuestas” (p. 2). Esto para potenciar la posibilidad permanente de análisis y reflexión constructiva de una malla curricular que no solo esté dentro del plano de la actualización, también de la acreditación, y en este escenario de las percepciones, probablemente, surja de una aceptación así eventualmente se presenten sanas oposiciones que inviten a seguir reflexionándolo.

Por otra parte, Lapuente Romero et al. (2022) también mencionan a quienes se presentan en esta categoría como los “actores” (comités, consejos, docentes, representantes estudiantiles, entre otros) , que “[...] pujan por legitimar sus puntos de vista en una dinámica compleja de tensiones en las que algunos logran imponer sus puntos de vista, de manera más o menos consensuada, mientras que otros resisten y se oponen a esas visiones [...]” (p. 3), para concluir argumentando respecto a la intervención de algunos requerimientos como los de biomedicina, que han presentado la atención de quienes perciben -los docentes practicantes-, al igual que se da con la presencia del componente opcional ofertado por la LEFRD, en lo que concluye los autores como esas decisiones que desde

[...] este enfoque nos obliga a pensar cualquier propuesta formativa en el escenario social y el entramado de relaciones de poder en el que se despliega e identifica actores que han ocupado y ocupan posiciones de relevancia en la definición de esos currícula. (p. 3)

Lo anterior, reflexionado a partir de las percepciones, deviene en un proceso de comprensión que evoca a la vez, a ese proceso de “reconocer” ese obligarse; y todo lo que ello conlleva, desde las implicaciones que tiene la consolidación de una malla curricular propia de una institución en la que se llevan procesos formativos regulares y que, está pensada para el común y no para el enriquecimiento formativo de un solo individuo a pesar de encaminarse en procura de las singularidades que se puedan tener.

la institución educativa como tal. Pero en cuanto a esto, sí la verdad no, no manejo mucho el tema. (DP1.11)

Bueno, la práctica formal diría yo que es lo que realizamos durante el proceso en la institución, el no formal no sé, podría ser el planear, el estar como fuera de la institución, y ¿cuál era el que me decías? el informal, no, pues cómo decirlo, el informal podría ser ese (risas), pero, el no formal, no, no sabría qué responder. (DP2.11)

Bueno, pues la verdad no tengo tanto conocimiento de ellas, creo que las formales vendrían siendo las de, las que realizamos en las instituciones educativas, en los colegios, y las no formal es, mmm... no, creo que alguna vez escuché de unas prácticas que se pueden hacer dentro de la universidad como tal, pero no estoy tan relacionada con ellas la verdad. (DP3.11)

[...] la verdad no, no, no, no entiendo por práctica informal, en el ámbito educativo práctica informal... o sea se refiere a docentes que no están titulados, o a qué se refiere. Práctica formal yo lo entendería como a la que hacemos nosotros, sí, con la guía de la institución, con un convenio con la institución educativa, práctica no formal, pues... no sé, no me la imagino, es como muy duro imaginarse algo donde no haya un convenio, no haya una supervisión [...] (DP5.11)

Respecto a lo que se intenta dilucidar de esta categoría de los tipos de prácticas, en los diarios pedagógicos se identifican una serie de acciones que permiten visualizar los conceptos que no logran concatenar con esos campos de acción que se determinan de alguna forma como emergentes, y son, por ejemplo:

Los estudiantes que realizaron el test de mezquite se mostraron sorprendidos por la actividad e incluso preguntaban si realizarían alguna intervención psicológica con ellos, lo cual fue explicado por el docente y comentado junto con todo el proyecto que se realizará con este grupo. (DIPE16.12)

[REDACTED]

La charla se dio de forma satisfactoria, se introdujo a los maestros en lo que son las capacidades condicionales y coordinativas, fases sensibles, patrones básicos de movimiento y al final se les dejó unas herramientas para que puedan dar sus clases en primaria cuando mi práctica acabe. Pude comprobar que darles una charla a profesores es más complicado que dársela a los niños, la andragogía es fundamental para mantener la atención, sin embargo, es complicado. (DIPE6.7)

Cabe resaltar que, en cada una de las entrevistas, es recurrente encontrar expresiones desde sus apreciaciones en las que reconocen la importancia de la práctica formal para la formación de licenciados, sobre todo, porque casi en la totalidad se evidencia su vocación y perfil específico hacia la docencia, no obstante, cuando reconocen las realidades del contexto profesional inmediato en el que ya comienzan a sumergirse, notan la necesidad de vivenciar espacios prácticos en los campos que posibilitan las prácticas no formales e informales, enfatizando, como se ha venido describiendo, en la relevancia que le dan a sus procesos actuales, pero asumiendo que esos otros campos de acción diferenciados del formal podrían potenciarlos al igual y, por ende, hacer un proceso de inmersión con otros tipos de población y contextos.

En las entrevistas y su respectivo análisis se hallan percepciones tales como:

[...] sí, totalmente, eh... cómo te digo, alguna vez como que escuché algo, pero no tengo conocimiento fiel de esto y considero que si se nos explica acerca de todos estos tipos de prácticas podríamos ir más allá de solo hacer una práctica en las instituciones educativas, como normalmente lo hacen todos. (DP3.11)

[...] sí, realmente me gustaría saber primero qué son porque no tengo el conocimiento claro y de ser posible es un conocimiento que si uno tiene el conocimiento empieza a ser útil, sería bueno. (DP2.11)

[...] pues importante, porque por ejemplo yo no reconozco la diferencia, hasta donde sé solo hay una práctica, no sé si en las licenciaturas hay otros tipos de prácticas pues, sirve para uno reconocer, en donde está uno o de donde parte uno, o cuáles, hasta dónde, cuáles son... cómo decirlo, los deberes de uno en una, los deberes de uno en la otra, las

[REDACTED]

diferencias, por qué estamos en una o en la otra, entonces a mí me parece importante.
(DP5.11)

Es que en realidad yo creo que, si se abordan, más bien de pronto es que yo no, yo no... tengo como mucho recuerdo sobre ello o no lo noté como tan importante para mí en su momento. Pero, si digamos, esto tiene un impacto pues muy amplio, de pronto sí reforzar un poco más, más sobre ello, la verdad es que, a mí, a mí, respuesta pues personal es que no manejo muy bien el tema. (DP1.11)

El análisis de esta categoría en donde se involucra un marcado interés por identificar otros escenarios en donde se pueda plasmar los conocimientos que se han ido adquiriendo a lo largo del trayecto académico y todo lo que incide en torno al mismo, también se ve reflejado en los diarios pedagógicos algunas manifestaciones cuando los docentes practicantes expresan que:

No es algo que propondría para el colegio, sino para la universidad, me parece que incluir este deporte (balonmano) en nuestro currículo sería maravilloso, ya que los deportes convencionales están inmersos en todo lado, pero este tipo de deporte no es muy visto, aunque en los últimos años ha ido cogiendo fuerza y sería maravilloso que los licenciados tengan la capacidad de enseñar este deporte y quizás formar diferentes clubs enfocados en este deporte. (DIPE14.6)

Una de las realidades evidenciadas tiene que ver con los calificativos y connotación que se les da a las actuales prácticas pedagógicas, ello se plantea en el accionar pedagógico que se ha enriquecido en las instituciones en las que los docentes practicantes actualmente desarrollan este proceso formativo. La oferta y demanda que presenta la LEFRD, específicamente en el campo local, determina la calidad del proceso formativo en el campo formal en el que se ven involucrados como etapa culmen en el marco de su profesionalización, es allí donde se devela la posibilidad de seguir potenciando el excelente perfil con el que se cuenta actualmente en el programa, para abordar otros escenarios en los que se reconoce un proceso formativo desde el componente disciplinar que ya es existente. Respecto a lo anterior, se halla en los comentarios de los docentes practicantes argumentos como:

[...] estamos en una licenciatura que tiene la parte recreativa y la parte de deportes, entonces pues no se pueden hacer a un lado porque es una carrera muy completa y no todos vamos a querer ser profesores, entonces pues, de qué es necesario sí, pero que se aplique todo no, no todo se aplica en la práctica. (DP7.9)

[...] todo eso va como a un mejor servicio, a un mejor... a una mejor práctica como tal con las personas, valga la redundancia, y es porque uno ya tiene el criterio para hacer como tal esas adaptaciones, uno ya tiene el criterio para buscar que esas personas tengan como esa permanencia en un plan, ya sea deportivo, ya sea de gimnasio, bueno, etcétera, todo pues buscando un fin para la persona, poder plantear objetivos, metas, etcétera, siento que ahí radica como tal, esa importancia o esa intervención de esos saberes en la práctica. (DP8.9)

Eh... del entrenamiento deportivo hay muchos temas que sí nos ayudan para el deporte formativo, no es lo mismo que para el deporte de competencia y entrenar, así como para unas cosas que, pues que realmente no tenemos como muy en cuenta en el proceso de práctica, eh... a ver, pues la verdad pienso que es más como encaminado en eso, como del entrenamiento para la parte de competencia, eso como que sí se aleja un poco de lo que buscamos con la práctica [...] (DP7.9)

Para dar mayor sustento a la presente categoría desde las percepciones arrojados por este instrumento de investigación, la entrevista, se abordan de igual forma los diarios pedagógicos, en donde se identifican algunas situaciones propias de las posibles experiencias que se vivencian desde otros tipos de prácticas, tales como:

La capacitación... junto a los demás practicantes de educación física, los docentes titulares del área, la persona que dirigió la capacitación fue el señor Carlos, entrenador de la liga caldense de balonmano junto con 2 deportistas de la selección Colombia de balonmano, dio inicio la capacitación en una de las aulas de la institución educativa, utilizaron



diapositivas como ayuda para la explicación del deporte y sus reglas básicas, nos mostraron los balones que se utilizan para la práctica de este deporte [...] (DIPE14.6)

Pienso que la capacitación que recibimos de la liga de balonmano fue útil y muy acertada con base al tema que debemos enseñar el próximo periodo, teniendo en cuenta que poco o nada sabíamos del deporte ya que no es muy visto en los colegios ni en la universidad específicamente en nuestro programa. (DIPE14.6)

Aludiendo a la comprensión que deviene sobre la necesidad de realizar otro tipo de prácticas en el contexto de la práctica pedagógica y todo lo que se desarrolla en torno a la misma, es pertinente establecer una serie de criterios a partir de las percepciones de los practicantes. Estos evidencian la importancia, pertinencia, mejoramiento de la calidad y connotación que les ha representado la posibilidad de vivenciar sus prácticas bajo los modelos que actualmente se desarrollan en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, es decir, en lo formal, asumiendo que es un proceso secuencial y periódico que va de la mano con sus procesos de aprendizaje, lo que permite que exista una sincronía entre sus pretensiones formativas y de profesionalización.

En consonancia con lo anterior, se ha evidenciado la posibilidad de transformar, adaptar y/o reestructurar algunos aprendizajes específicos de este campo de acción disciplinar, en beneficio de sus prácticas, para enriquecer los procesos de aprendizaje de la población donde tienen dicha experiencia.

Si bien existe una profundidad perceptual en el punto anterior, también se identifica la necesidad de seguir ahondando en su interés por reconocer otra serie de procesos, profundizándolos si es del caso, de tal forma que les permita abarcar otros escenarios sin quitarle valía o perder interés por el conocimiento que ya han adquirido, simplemente, en sus palabras, uno en el que sienten, para el que también han sido preparados paulatinamente desde el perfil específico de la licenciatura. Ello se da por la misma capacidad que tienen de reflexionar respecto a la variedad de componentes en las que se han visto formados, pero también, la utilidad que estos procesos podrían tener en otros contextos que están llamados a la vinculación de profesionales capacitados para prestar un servicio que requiere las competencias e idoneidad de los docentes practicantes de la LEFRD.



Shulman (2005) intenta dilucidar una serie de interrogantes relacionadas con esos conocimientos de base, también propios de lo que se pretende impartir en las prácticas pedagógicas identificadas en la presente categoría, y en los que se cuentan, además, las políticas docentes, la implicación de las reformas, entre otros aspectos que él describe como seguir “la huella trazada por muchos eminentes especialistas en la materia” (p. 5), asunto en el que coincide con Dewey (1904), Scheffler (1965), Green (1971), Fenstermacher (1978), Smith (1980) y Schwab (1983) (citados por Shulman, 2005).

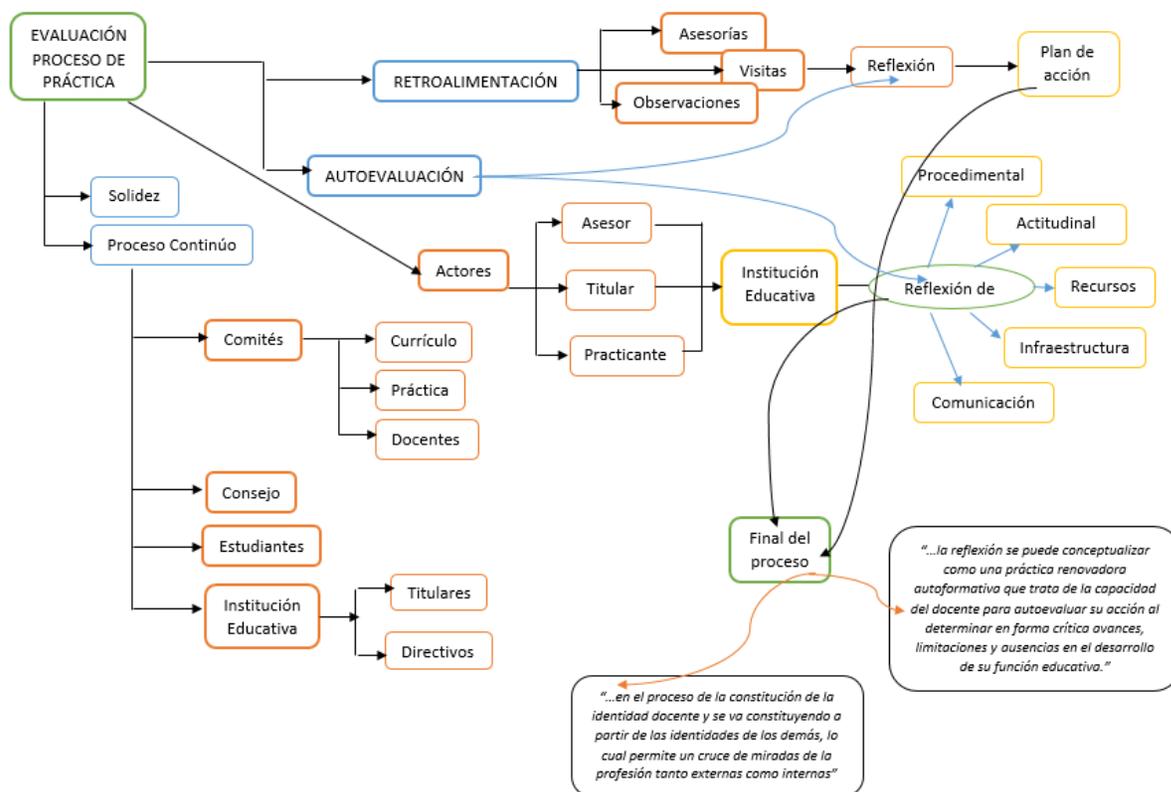
Sobre el sustento conceptual de dicha *huella*, Shulman (2005) también intenta develar lo que referencia como “el eco de sus análisis” mientras especifica una serie de criterios en torno a lo que él denomina “cualidades y profundidad de comprensión, destrezas y capacidades, rasgos y sensibilidades que transforman a una persona en un profesor competente ha seguido como un discurso repetido por generaciones[...].” (p. 6), permitiendo reafirmar que, si bien hay un proceso preexistente con gran valía, potencia y enriquecimiento del campo pedagógico gracias a la LEFRD de la Universidad de Caldas, se podría inferir el hecho de lo que el autor nombra como “repetitivo” desde la posibilidades de permitir escenarios de discusión constructiva en el plano de seguir enriqueciendo este programa y quizá actualizándolo en el escenario de la formación local.

Por otro lado, Lapuente Romero et al. (2022), ante el reconocimiento de los ámbitos reduccionistas desde lo meramente deportivo en los que eventualmente se ven inmersas las LEFRD, específicamente la de la Universidad Nacional de la Plata en Argentina, alude a Amavet (1948, p. 45) y dice que “no la que alimenta la puja de los valores individuales controlados por cronómetro: sino la de la salud y aptitud colectivas, fiscalizadas por el cerebro que investiga y el corazón que humaniza” (p. 5). Con esto, sintetizan el punto culmen de la presente categoría mientras permean el engranaje que cohabita entre las realidades objetivas de la educación y las profundidades subjetivas de la humanidad de quienes ingresan en ese campo de la pedagogía, particularmente y por términos de la presente investigación, de los docentes practicantes, mismos que desde sus percepciones invitan a una posible revisión en pro del mejoramiento.

Categoría 7: Evaluación en el proceso de práctica pedagógica

Figura 7.

Red semántica Evaluación en el proceso de práctica pedagógica



Los docentes practicantes, al ser consultados sobre este aspecto, de manera unánime afirman que las evaluaciones realizadas por los diferentes actores, constituyen insumos suficientes que contribuyen al mejoramiento y a la cualificación para llegar a un buen final del proceso de práctica. En este sentido, la autoevaluación del docente practicante, la evaluación del titular de la institución educativa y la evaluación del asesor se convierten en elementos de base y de referencia para determinar cómo se está llevando a cabo el proceso a partir de diferentes componentes, como lo son: el procedimental, el actitudinal, el manejo de los recursos, de la infraestructura, manejo en el aula, relaciones interpersonales, entre otros aspectos conexos con la formación del futuro profesional. Teniendo en cuenta esta apreciación, se evidencian las siguientes reflexiones arrojadas desde las entrevistas:

[REDACTED]

Bueno, ese proceso es un momento de reflexión, porque yo inicié siendo alguien muy diferente a como terminé mi práctica, entonces por medio de esa reflexión puedo llegar a aspectos muy importantes en los que mejoré y en los que puedo mejorar para ese desarrollo como tal de la práctica educativa, demostrando así, que somos seres cambiantes y que el hecho de hacer este tipo de cosas, nos hace conscientes de ese proceso. (DP4.16)

[...] es muy importante porque es la que le permite tanto al asesor como a los mismos coordinadores de práctica, qué es lo que uno está viendo en la práctica, cómo lo está viendo, y cómo se está observando, cómo estoy auto observado por así decirlo, para ayudarlo a uno como a mejorar [...] (DP1.16)

[...] ahí nosotros vemos cómo vamos, vemos qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, entonces ya a partir de ese control al uno decir, bueno tengo que mejorar en esto, vamos a mejorarlo y vamos a aplicarlo en las clases, nos sirve también en esa autoevaluación final para ver si hemos mejorado, si hicimos lo que nos propusimos [...] (DP5.16)

Como base de lo dilucidado respecto a esta categoría, también se encuentran importantes hallazgos en los diarios pedagógicos que permiten corroborar situaciones que llevan al docente practicante a reflexionar y fortalecer este asunto al dar cabida a una serie de afirmaciones que le permiten afirmar que:

Considero que mi proceso ha sido muy bueno y responsable, pues planeo mis clases al debido momento, llego a clase con tiempo anticipado para preparar el material necesario para la clase; además, las clases tienen una metodología coherente y apropiada para su desarrollo. La práctica pedagógica me ha dejado muchos aprendizajes que serán importantes en mi desempeño como docente [...] (DIPE16.F)

Propongo que lo más viable cuando llueve muy fuerte es entrar a los estudiantes y hacer la clase en el salón, y con las inundaciones en la institución se deberían tener limpiezas regulares en las alcantarillas y motivar a los estudiantes a no arrojar basuras al suelo, ni

[REDACTED]

a las alcantarillas, esto con el fin de evitar tanta contaminación y evitar este tipo de inundaciones en la institución. (DIPE14.9)

Propongo que lo más viable cuando llueve muy fuerte es entrar a los estudiantes y hacer la clase en el salón, y con las inundaciones en la institución se deberían tener limpiezas regulares en las alcantarillas y motivar a los estudiantes a no arrojar basuras al suelo, ni a las alcantarillas, esto con el fin de evitar tanta contaminación y evitar este tipo de inundaciones en la institución. (DIPE14.9)

Adicional a lo anterior, no solo en lo nombrado se determina la evaluación, existe una retroalimentación constante en las asesorías, en las observaciones de clase, en las visitas institucionales, que posibilitan en el docente practicante una reflexión acerca de su quehacer docente y a partir de allí, generar plan de acción, principalmente en los aspectos que requiera mayor atención, redundando en un mejoramiento que será mucho más evidenciado en la recta final del proceso.

Es... es importante porque esta evaluación, autoevaluación no solamente la realiza el estudiante, sino también lo hace el titular que es el profesor de la institución y la hace el asesor, entonces puede que yo me sienta muy bien, pero ellos no lo ven así o puede que yo vea un error y ellos no, entonces es interesante, porque no solamente hay un punto de vista, sino estamos hablando de tres puntos de vista [...] (DP2.16)

[...] súper importante, tanto la que nos hace el asesor, como la que nos hacemos nosotros y la que nos hace el docente titular porque son tres, pues allí nos damos cuenta de aspectos en que estamos fallando, aspectos que de pronto nosotros no nos damos cuenta e inconscientemente los hacemos, pero el docente titular que sí ha estado pendiente sí los echó de ver, eh... entonces todo eso va como encaminado hacia la mejora [...] (DP7.16)

[...] todo se puede ver contrastado por la opinión de otra persona, ya sea... eh un docente, un directivo de la institución, sea el asesor, eh, lo va enriqueciendo a uno, si, el ver que...

[REDACTED]

o así sea que la otra persona le diga, ¡no, todo lo está saliendo muy bien! Eso como ah listo, estoy haciendo las cosas bien [...] (DP8.16)

Ese proceso de retroalimentación, requerido desde los requisitos institucionales y desde la percepción encontrada, también se evidencia en los hallazgos analizados de los diarios pedagógicos, una serie de reflexiones en donde se devela el proceso de autoevaluación por parte del docente practicante:

[...] lastimosamente el trabajo de esta semana se ve afectado por remodelación de las canchas y se debe realizar un trabajo en los salones debido a que la rectora no nos brindó el permiso para usar el aula máxima, junto al docente titular se logra realizar unas muy buenas actividades en las aulas de clase, pero se debe aceptar que no estaba completamente preparado para dictar una clase en el aula. (DIPE12.6)

La reunión me dejó una excelente primera impresión tanto de la institución como de los docentes del área de educación física, fue una reunión muy productiva en la cual se nos explicó todo lo que debíamos desarrollar durante nuestra permanencia en la institución, además del apoyo que tenemos de los practicantes [...] en cuanto a las clases, su desarrollo fue con normalidad, pero se sintieron algo de nervios, particularmente era la primera vez que trabajaba con grupos de tan corta edad. (DIPE14.1)

[...] durante las sesiones de educación física que me corresponden puedo decir que siempre estoy sujeto a cambios durante las mismas con el fin de lograr un ambiente correcto para la clase, en donde si me es necesario conocer algunas cosas extras, las cuales logran captar la atención de los estudiantes, lo hago para que haya un aprendizaje, también busco la formación de valores desde la clase puesto que resaltó los actos de buen compañerismo. (DIPE15.F)

En el plano comprensivo acerca de la evaluación en el proceso de práctica, se puede inferir que actualmente es un aspecto sólido en la cualificación del licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Esto es producto de análisis de años atrás y hasta la actualidad por parte del



colectivo docente de asesores de la Universidad de Caldas, obviamente, teniendo en cuenta las opiniones de los diferentes actores inmersos en este proceso, entre los cuales vale la pena mencionar al colectivo de docentes del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas, al comité de currículo del programa, a los grupos de estudiantes que representan a este colectivo, a los consejos de facultad, tanto de Artes y Humanidades como de Ciencias para la Salud, a las instituciones educativas representadas principalmente en sus rectores, coordinadores y docentes titulares; todo ello con el fin de establecer con mayor precisión cuáles son los insumos y temas específicos que contribuyen a la cualificación de los procesos evaluativos de estos docentes practicantes.

Al respecto, García y Valeros (2012, citados en Buendía-Arias et al., 2018, p. 11) plantean que [...] la reflexión se puede conceptualizar como una práctica renovadora autoformativa que trata de la capacidad del docente para autoevaluar su acción al determinar en forma crítica avances, limitaciones y ausencias en el desarrollo de su función educativa. Aquí es donde cobran importancia las orientaciones que los practicantes puedan recibir de sus asesores.

Además, como énfasis en los aspectos analizados respecto al reconocimiento del proceso de práctica, Buendía-Arias et al. (2018) mencionan que

[...] Si bien la mayoría de los participantes aseveraron que los estudiantes son alentados a asumir una postura crítica a lo largo de su experiencia en la práctica docente, los registros de la información de todos los reportes investigativos no permiten visualizar un proceso de reflexión claro, ni un seguimiento e impacto de los respectivos proyectos. (p. 189)

Con lo anterior, los autores destacan que las múltiples variables de valoración no parten únicamente de un análisis de texto, sino también de la apreciación fundamental de los asesores. Afirman, asimismo, que, “[...] en la mayoría de los casos se infiere que, a partir de una reflexión, buscó dar solución a un problema específico que parecía afectar su aprendizaje [...]” (Buendía-Arias et al., 2018, p. 189), de lo que se puede inferir la importancia de reconocer en el proceso evaluativo todas las posibilidades de enriquecimiento de la práctica pedagógica como estructura de esa formación esperada.

Además, cuando Cardona et al. (2022) hacen referencia al reconocimiento social como categoría, dicen –citando a Bolívar (2006)- que este es uno de los componentes más importantes “[...] en el proceso de la constitución de la identidad docente y se va constituyendo a partir de las identidades de los demás, lo cual permite un cruce de miradas de la profesión tanto externas como



internas” (p. 9). En este sentido, se puede establecer en lo que mencionan como “las identidades de los demás”, ese accionar de los asesores que le permite inferir al practicante que su formación coexiste con la autoevaluación, en lo que también se resalta como “un cruce de miradas de la profesión tanto externas como internas”, implicándolo en el reconocimiento de esas carencias y potencialidades.



Conclusiones

La figura de docente de educación física en el docente practicante, misma a la que han esperado llegar dentro del ámbito de su profesionalización, pero también desde la vocación específica evidenciada tanto desde lo pedagógico, como desde lo disciplinar, se logra reconocer a partir de un proceso de “ecdisis”, en el que identifica con claridad sus “limitaciones” como estudiante de pregrado, pero asume con total entereza desde sus conocimientos, funciones y tiempo dedicado, lo que es realmente cumplir con la labor de un docente titular. Además, el docente practicante reclama un espacio para el que ya se encuentra capacitado y del que evidencia competencias alcanzadas desde sus percepciones expresadas en los diferentes instrumentos analizados.

Respecto a las actividades académicas que conforman el plan de estudios de la LEFRD de la Universidad de Caldas, se evidenció un sentido de aceptación, desde la generalidad, por los diferentes contenidos; se expresó valoración por los procesos formativos de los que han hecho parte, argumentado particularmente la importancia de esos componentes que tienen que ver con lo pedagógico, destacando en cada uno de sus diálogos, el agradecimiento por contar con dicha experiencia generada por la vivencia explícita de cada actividad académica de la que hicieron parte. Y, si bien los componentes de orden disciplinar los han ubicado en el mismo nivel de importancia, expresando que debe seguir existiendo un “*equilibrio entre ambos*”, se encontró que hay algunas actividades académicas que invitan a la profundización comprensiva, nunca se determinó crítica por parte de los docentes practicantes respecto a su conveniencia, uso o significado para el programa. Se reclama el deseo por aprender más de estas desde las variables metodológicas existentes para poder darles una mayor aplicabilidad en el escenario de la práctica pedagógica I y II.

A partir de los diarios analizados, las autoevaluaciones intermedia y final y las entrevistas realizadas a los docentes practicantes, la preparación significativa, integral y profunda en muchos aspectos que tienen que ver con el componente disciplinar por parte del programa, podría ser extendida para la profesionalización en otros escenarios. Esta fue una apreciación reiterativa y se basa en la experiencia laboral previa que han tenido varios de ellos, la presente experiencia en la práctica pedagógica, por los matices que claramente diferencian, desde lo formativo y lo específico



del entrenamiento deportivo y la identificación complementaria de la existencia de un posible campo de acción laboral en el contexto no formal e informal.

En este sentido, llama la atención de los docentes practicantes la posibilidad de haber vivenciado durante el trayecto académico algunos tipos de prácticas informales y no formales con compromiso institucional, con periodicidad y con cierto rigor similar al de la práctica formal.

Otra de las percepciones que recibió mayor saturación, y que, por consiguiente, fue objeto de análisis, fue la que tuvo que ver con el acompañamiento institucional: coordinación de prácticas, asesores, titulares y directivas de la institución educativa. Esta obtuvo un estándar alto de satisfacción frente a la forma como se desempeña cada dependencia, lo que lleva a afirmar que es esencial que se siga potenciando ese apoyo desde los componentes pedagógico y disciplinar, además del componente “humano”, visto desde el reconocimiento de un cierre de un ciclo formativo que representa grandes cargas emocionales para el docente practicante. Ellos expresan su gratitud al acompañamiento recibido, toda vez que les impulsó en momentos muy significativos y propició el alcance de sus metas con lo que fue una guía en toda la extensión de la palabra.

En este aspecto, vale la pena destacar que los docentes practicantes reconocen al asesor de la Universidad de Caldas como el principal acompañante de su proceso de práctica pedagógica, visto esto desde varias aristas, en las cuales se destacan los componentes conceptuales, las observaciones y evaluaciones constantes para retroalimentar su desempeño, el cumplimiento de documentos, la motivación constante para no quedarse en el camino, la constante comunicación entre Institución Educativa y Universidad, pero se destaca fundamentalmente el acompañamiento desde lo humano para generar y/o mantener una condición mental, física y psicosocial que posibiliten de la mejor manera el desempeño en este nuevo rol de docente.

Respecto al componente de evaluación, se encontraron una serie de situaciones particulares que tienen que ver con el reconocimiento, importancia, eficiencia, eficacia, oportunidad, entre otros matices calificativos de esa triada evaluativa conformada por el mismo docente practicante, el titular y el asesor. Cuando reflexionan respecto a cada una de ellas, llegan a la conclusión explícita y contundente de la importancia que evidenciaron en la misma tanto en el momento de introspección, como en los de encuentro con cada uno de los estamentos que se involucraron en dicho proceso. Los momentos evaluativos, si bien tenían connotaciones diferentes, siempre les propiciaron la posibilidad de enriquecer aquellas prácticas en las que presentaban desaciertos y



buscar las soluciones respectivas, de igual forma, aquellas situaciones en las que encontraban comentarios de felicitación, reconocimiento, admiración, etc.

Si bien la saturación, es la variable que determina la formalidad y justificación de los posibles alternativas que se pudieran considerar como novedosas para el programa, partiendo de la perspectiva, posición y percepción de los docentes practicantes, cabe resaltar que en el proceso de comparación constante que surge de los datos, quedan algunas consideraciones que es relevante mencionar para destacar aportes que se posibilitan desde la experiencia sustraída de los mismos, otros escenarios en los que esos aportes aislados puedan ser tema de discusión por parte de los diferentes entes que evidentemente propenden por el mejoramiento, acreditación y mantenimiento de la calidad del programa.

Lo anterior se evidencia en percepciones relacionadas con facilitar recursos que permitan acercar más al docente practicante al quehacer específico, potenciando sus aptitudes desde el reconocimiento de carencias, por ejemplo de corte económico, también, repensar la estructura de la práctica no formal, comprendiendo el norte posible, pero convalidando las trayectorias emergentes y finalmente, sumergir al docente practicante en el fortalecimiento del espacio de apoyo, no el que requiere una legalización institucional; aunque sería relevante la especificidad psicológica directa, sino en el que se puede facilitar desde las experiencias del sentido humano que faculta a quienes perciben como sus guías (coordinadores, asesores, docentes de actividades académicas etc.)

Es oportuno considerar que en el campo de la investigación, particularmente desde instrumento de la entrevista semiestructurada, se evidenció un contexto, quizá esperado por la anticipación del asesor que les indicó la necesidad de colaborar, pero totalmente novedoso, enriquecedor y propio para dejar emerger temas a los que aparentemente no se les destaca escenarios permanentes con un corte de personalización, se evidenció entonces la necesidad de estar, participar, aportar y corroborar que se está presente en el proceso formativo de la licenciatura no solo por el hecho de ser, terminar o alcanzar metas, fue notorio el “grito” de acoger el programa en lo que se podría considerar, el regazo de quien gesta una vida a la cual pretende entregarle más, pues realmente siempre existió o durante el recorrido, se generó un nexo afectivo que demuestra el afecto por el programa.

Recomendaciones

Si bien se ha encontrado una gran aceptación por los procesos resultantes generados por las prácticas pedagógicas en el ámbito de lo formal, se propone que la programación oficial que se dé a futuro pueda tener en cuenta la experiencia generada a partir de prácticas de carácter no formales e informales, reconociendo la incidencia que actualmente tiene el componente disciplinar en las mismas, pero también, teniendo en cuenta el componente pedagógico, para que, de esta forma, el docente que propicia los encuentros de disciplinas, en lo que se reconoce como “mini prácticas”, trabaje de forma mancomunada con un docente idóneo disciplinar y pedagógicamente.

Se recomienda mantener esa comunicación constante con la que actualmente cuenta la universidad, respecto a los espacios de práctica mayoritariamente seleccionados por los docentes practicantes y aquellos ofertados por el mismo programa garantes de los posibles convenios existentes para las actividades académicas de práctica pedagógica I y II. Esta es una fortaleza del proceso que permite visualizar la re-acreditación, pues se considera una capacidad instalada que da cuenta del compromiso de la Universidad con las instituciones educativas y quienes las representan, especialmente en las sedes que no cuentan con el licenciado en Educación Física.

Es fundamental seguirle dando la fuerza a esa condición humanista de los actuales asesores. Desde el análisis de las percepciones, se hace necesario que el docente asesor pueda no solo manejar las situaciones específicas vinculadas a la parte emocional, sino seguir potenciándolas, ya sea desde capacitación liderada por el programa respecto a temas como las carencias afectivas; identificación y accionar respecto a trastornos; desórdenes como la depresión, la ansiedad, entre otros, que se han evidenciado en los diálogos con los practicantes, para que quien asesora continúe siendo un acompañante permanente, no sólo desde lo meramente técnico, sino también desde la esencia de lo humano.

Se identifica como primordial que este tipo de análisis y proceso investigativo se considere desde el programa al interior del Comité de Práctica, para que se pueda desarrollar en otros programas de licenciatura de la universidad y, por qué no, con miras a la interinstitucionalidad con otras universidades para determinar coincidencias y a partir de las mismas, sujetas a las condiciones de cada especificidad de cada programa o institución, se genere un estudio macro en beneficio de la calidad de la educación, actualización de los programas y acreditación de alta calidad educativa.



Es importante seguir afianzando las conexiones del acompañamiento, de acuerdo con la percepción y los requerimientos de los docentes practicantes, respecto a la interacción universidad e institución educativa (asesor y titular), para facilitar las interacciones que se dan en los encuentros previos, intermedio y de cierre del ciclo de la práctica pedagógica. Esto propicia un proceso de comunicación más fluida y permanente, pero, sobre todo, permea a los docentes practicantes fortaleciendo dichas percepciones sobre la presencia de todo lo que gira en torno al acompañamiento en sus procesos de la actividad académica de práctica pedagógica I y II.

Finalmente, aunque actualmente se reconoce un desarrollo óptimo de los procesos evaluativos, cabe considerar que esta -la evaluación- es un proceso inacabado y que requiere de constantes visiones, reflexiones, análisis, dinamizaciones y deducciones, dado el constante movimiento cognitivo, cognoscitivo y comportamental de los seres humanos. Para el caso específico de las prácticas, la retroalimentación constante en el sistema educativo las fortalece.

Referencias

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>.
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82.
- Aranco Erseguer, N. y Soca Fialho, M. (2020). Las prácticas de enseñanza y su relación con los supuestos implícitos de docentes profesionales de educación física en el marco del sistema educativo. [Trabajo de grado, Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes]. Montevideo, Uruguay. http://www.accede.iuacj.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12729/470/TFG2020_Soca_Aranco.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Atienza, R., Valencia, A. y Devís, J. (2018). Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Ayala, C. y Orozco, C. (2020). El papel del profesor-asesor en el prácticum de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. *Revista Interamericana de Educación y Pedagogía*, 13(2), 203-225. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561070057009/html/>
- Ayala Zuluaga, C., Tadeu Iaochite, R. y de Souza Neto, S. (2017). Colombia, Brasil, Argentina y Chile: práctica educativa y orientaciones pedagógicas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 197-218. <https://doi.org/10.19053/01227238.7576>
- Bernal, L. P. y Rodríguez, K. R. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 1-20.
- Betancur Agudelo, J., Vásquez Tenorio, V. y González Ocampo, D. (2020). *Discusiones pedagógicas en un programa de educación física, recreación y deporte: una nueva forma de asumir los procesos de autoevaluación*. Editorial Universidad de Caldas.
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 15-32. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134156702002/134156702002.pdf>

- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C. y Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000100179&lng=en&tlng=es
- Camacho Coy, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Kinesis.
- Campos De Vettori, N. V. (2022). Prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los docentes: una revisión sistemática. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Trujillo, Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/85381/Campos_DVNV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Candori, M. y Reyna, G. (2019). Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología en una universidad pública de la ciudad de Huancayo, Perú. *Espacios*, 40(39). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p08.pdf>
- Cañas Vallejo, E. (2023). Intervenir la infancia y la familia: aportes a la educación inicial en Medellín a través de la historia del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia entre 1993 y 2019. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia.
- Cardona, L. (2011). Las prácticas pedagógicas en educación física: un análisis a la luz de la licenciatura en educación física y deportes de la Universidad de San Buenaventura – seccional Medellín. [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/08d69258-4b94-4acc-a720-7696f6896054/content>
- Cardona, M. E., Carmona, J. A. y Arias Gil, V. (2022). Percepciones y expectativas profesionales en estudiantes de Licenciatura en Física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51), 135-152. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/11988>
- Cardona-Zapata, M. E., Carmona-Mesa, J. A. y Arias-Gil, V. (2022). Percepciones y expectativas profesionales en estudiantes de Licenciatura en Física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51). <https://doi.org/10.17227/ted.num51-11988>

- Carmenate Figueredo, Y. O., Prieto Noa, J., Matos Ceballos, J. J., Priego Gómez, B., Hernández Marín, G. y Alba Guerrero, Y. (2020). Encuesta de satisfacción para la práctica laboral investigativa en la licenciatura en cultura física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 8-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500008&lng=es&tlng=es
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar Sierra, A. y Chala-Bejarano, P. (2016). Eventos narrativos de futuros profesores al final de su práctica docente con respecto a su asesor pedagógico: aprendizajes relatados. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.neps>
- Castillo Padilla, A. H. (2020). Prácticas educativas potenciadoras de los estudiantes del programa de licenciatura en educación física y deportes de una institución de educación superior. *Repositório Universidad de Manizales*. 13(38) URI: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5702>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Tus Quest Editores.
- Colectivo Docente. (2022). *Proyecto Académico del Departamento de Estudios Educativos 2019-2030*. [Manuscrito inédito]. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos.
- Condori, M. y Reyna, G. (2019). Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad pública de la ciudad de Huancayo, Perú. *Espacios*, 40(39), 8-16.
- Coppari, N. (2016). Percepción de buenas prácticas en responsabilidad social universitaria en Paraguay: una experiencia de investigación extensión. *XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria*. Paraguay. <https://core.ac.uk/download/pdf/84614623.pdf>
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the elusive body and carnal sociology. *Body & Society* 1(1), 43-63.
- de Souza Filho, M. y Albuquerque Galvão de Souza, H. (2010). A educação física no proeja do IFRN- campus natal zona norte: uma experiência pedagógica. *Holos*, 1, 141-152.
- Decreto 114 de 1996. [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no normal. 15 de enero de 1996.

- Decreto 1290 de 2009. [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D.O.: 47322.
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C. y Vallejo, S. L. (2014). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. CINDE.
- Espinosa, D. (2013). A propósito de la reflexión de las prácticas pedagógicas y la calidad de la educación. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 119-122.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En Houston, R. *Handbook of research on teacher education*. (pp. 212-233). MacMillan.
- Fernández Franco, J. R., Hincapié Bedoya, D. y Aparicio Herguedas, J. L. (2022). The reflexivity developed during the pedagogical practices of initial education of physical education teachers in Medellín, Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 89-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100089>
- Flores, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho*, (4), 36-43. <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Franco, S., Jaramillo, G., Molina, V., Ossa, A., Pinillos, J. y Pulido, S. (2000). *La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular*. Producciones Infinito.
- Freitas de Castro, C. L. (2004). Novas Políticas de Formação: Da concepção negada à concepção consentida. En Leite Barbosa, R. (Ed.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. (pp. 89-116). Editora UNESP.
- Gaete, R. (2016). Percepción de los dirigentes estudiantiles universitarios sobre la responsabilidad social universitaria. *Revista de Ciencias Sociales OBETS*, 11(2), 461-485. <https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n2-percepcion-de-los-dirigentesestudiantiles-universitarios-sobre-la-responsabilidad-social-universitaria>
- Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D. F. y García-Díaz, J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación. *Formación universitaria*, 15(3), 119-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119>

- García, E., Rodríguez, G. y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- García Peña, M. A. (2017). Significados de las prácticas pedagógicas de la clase de educación física que construyen docentes y escolares en una Institución Educativa de Medellín, 2015-2016. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22476/1/GarciaMarco_2017_PracticasPedagogicasEdufisica.pdf.
- García-Ospina, E. (2020). Sentidos de las prácticas musicales en la formación integral en la universidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 20(35), 12-23.
- Gómez Valdés, A., Roba Lazo, B., Hernández Mite, K. y Escalante Candeaux, L. (2021). Inclusión en la Educación Física, su perspectiva desde la formación del profesional de Cultura Física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 423-435. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522021000200423
- Graça da Costa, M. & Santos e Campos, M. (2022). Os desafios da educação no século xxi no município do Bailundo (Angola): um olhar para as exigências actuais usando as NTIC. *MLS Educational Research*, 6(2), 215-231. <https://doi.org/10.29314/mlser.v6i2.730>
- Grundy, S. (1995). *El currículum: producto o praxis*. Ed. Morata.
- Guerrero, L. M., Leal, K. R., Moreno, A. F., & Valderrama Vega, E. (2017). *Comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación física en instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2982>
- Gutiérrez, M. C. y Buitrago, O. (2009). *La formación en las prácticas educativas: una propuesta basada en la investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, R., Fernández, L., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, Y. (2015). Educar en valores a través de programas de deporte escolar: un estudio comparado entre la “Union Nationale du Sport Scolaire” (Francia) y los “Campeonatos Escolares en los IES de la comunidad de Madrid” (España). [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Madrid, España. https://oa.upm.es/37247/1/Yannick_Hernandez_Bourlon_Buon.pdf

- Imbernón, F. (2007). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grau.
- Iznaola Cuscó, M. y Zaldívar Pérez, B. (2021). La consolidación de los indicadores de funcionamiento en la motivación profesional de los profesores de Educación Física. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3), e6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300006&lng=es&tlng=es
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud. Recuperado el 17 de octubre del 2007 de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- Lapiente Romero, A., Garatte, M. L. y Simoy, M. S. (2022). La formación del profesorado en Educación Física. Entre la prescripción y la realidad. *Educación Física y Ciencia*, 24(1), e203. <https://doi.org/10.24215/23142561e203>
- Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista mad*, (31), 29-45. <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/32957/34688>
- López Ávila, C., Arcila-Rodríguez, W. y Betancur Agudelo, J. (2022). Prácticas evaluativas en las clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44, 77-86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Tomo I). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. <https://luhmann.ir/wp-content/uploads/2021/07/Die-Kunst-der-Gesellschaft.pdf>
- MacPhail, A., Tannehill, D. & Karp, G. G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100–112. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.02.008>
- Majad Rondón, M. (2015). Aportes para una revisión bibliográfica sobre la teoría y praxis del currículo educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 167-179. <https://doi.org/10.15359/rep.10-2.8>
- Maldonado García, M. Á. (2006). *Las competencias, su método y su genealogía*. Pedagogía y didáctica para el trabajo. Kimpres.

- Maquera-Maquera, Y. A. & Bermejo-Paredes, S. (2021). Subjectivities and pedagogical intervention of Physical Education teachers in contexts of cultural diversity in the Puno-Peru region. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 155-173.
- Melo, N. (2012). Miradas a un nuevo enfoque en un arte marcial: sistematización de la experiencia de intervención del profesor Noriyuki Hayakawa en la liga vallecaucana y selección de judo. [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Cali, Colombia. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/3873>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A. y Oyarce, M. F. M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação E Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241887_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Sistema de información de educación para el trabajo*. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/siet/Informacion-institucional/274279:Que-es-el-SIET>
- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Lineamientos curriculares para educación física, recreación y deporte*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Documento orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Preguntas frecuentes - Educación para el trabajo y el desarrollo humano viceministro de educación superior. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-355413_recurso_pdf_FAQ.pdf
- Ministerio de Educación. (s. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079002.pdf>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). Investigación Cualitativa. “La Complementariedad”. Una guía para abordar los estudios sociales. *Kinesis. Educ@ción en Contexto*, 3(6).

- Orrego, J. F. y Portela, H. (2009). Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física. *Revista Educación y Deporte*, (28), 49-57.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es
- Palacio Vásquez, M. L. (2018). Apreciaciones sobre la educación para el trabajo y el desarrollo humano y el menosprecio al que se enfrenta. *Poiésis*, (35), 33-40. <https://doi.org/10.21501/16920945.2959>
- Pazos-Couto, J. y Trigo, E. (2014). Motricidad Humana y gestión municipal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 373-387. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100022>
- Pessoa dos Santos de Nader Pereira, P., Camargo Silva, A., Agatti Lüdor, S. (2022). Corpo e Prática Pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física. *Educação E Pesquisa*, 48(48), e237152. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237152>
- Pinillos García, J. M., Molina Bedoya, V., Ossa Montoya, A. F., Franco Betancur, S. A., Jaramillo Delgado, G. y Pulido Quintero, S. M. (2006). La práctica pedagógica de los maestros en el nuevo currículo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, IUEF. *Efdeportes.com*, 11. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22355/1/MolinaVictor_2006_PracticaMaestros.pdf.
- Portugal Villar, J. (2016). Prácticas Pedagógicas en Profesores de Educación Física en Formación. *REDEM (Red Educativa Mundial)*. <https://www.redem.org/practicas-pedagogicas-en-profesores-de-educacion-fisica-en-formacion/>
- Resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016. [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf
- Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017. [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención o modificación del registro calificado, y se deroga la

Resolución 2041 de 2016.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineducacion_18583_2017.htm

Ribas, J. F. M. & Franco, F. (2020). praxiologia motriz e a organização do trabalho pedagógico e da didática na educação física: entrevista com Pierre Parlebas, professor da Universidade Paris Descartes (Paris V - Sorbonne Cité). *Movimento*, 26, E26008. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94580>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed Aljibe.

Rodrigues, A. y Santana Rodrigues, I. (2023). La formación inicial del profesorado y las demandas contemporáneas: ¿hay posibilidades de construcción de web currículos? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educcaión*, 1(18). <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/781>

Sabido Ramos, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 373-400. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200373&lng=es&tlng=es

Salgano Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños y evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Sánchez, L. F. (2010). *Formación para el trabajo y el desarrollo humano* [Trabajo de grado, Universidad EAN]. Colombia. <http://hdl.handle.net/10882/267>

Shotter, J. (1993). *Realidades Conversacionales*. Amorrortu Editores.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).

Stankowitz, F., Mendes, L., Henrique de Vasconcelos, P., Gomes de Carvalho, H. y Carlos de Francisco, A. (2013). Percepción de los estudiantes de Ingeniería, Tecnología y curso técnico sobre responsabilidad social. *Journal of Technology Management e Innovación*, 8(1). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-27242013000300012

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Sage Publications, Inc.

- Styles, J. & Martin, R. (2017). The Promotion of Physical Literacy through an “Active Classroom” Environment: A Case Study of the Manchester United Enterprise Foundation. *Advances in Physical Education*, 7(2). <https://doi.org/10.4236/ape.2017.72015>
- Tobón, S. (2017). *Essential axes of knowledge society and socioformation*. Kresearch.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdéz, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53).
- Tójar, J. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. La Muralla S.A.
- Universidad de Caldas. (2020). *Historia institucional*. <https://www.ucaldas.edu.co/portal/wp-content/uploads/2022/07/1.4-HISTORIA-INSTITUCIONAL-UNIVERSIDAD-DE-CALDAS.pdf>
- Valenti, G. y Duarte, M. (2022). Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México. *Calidad en la Educación*, (57), 261-293. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1195/739>
- Vargas, L. M. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* [en línea]. 1994, 4(8), 47-53 [fecha de Consulta 12 de Agosto de 2023]. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vieira, S. V., Piovani, V. G. S., Farias, G. O. & Both, J. (2021). Preocupações de professores de Educação Física ao longo da carreira. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 43, e007720. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e007720>
- Watts Fernández, W. Zwierewicz, M. y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, (43), 290-299. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/88330/65897>
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre editores, Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos.
- Zuluaga, O. (2001). El Saber Pedagógico: Experiencias y Conceptualizaciones. En Echeverry, J. (Ed.). *Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo Comparado de las Conceptualizaciones y Experiencias Pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 81-88). Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Formato de Entrevista Semiestructurada

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE CALDAS FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>TÍTULO INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.</p> <p>OBJETIVO: Comprender las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica del programa en licenciatura en educación física, recreación y deporte de la universidad de caldas.</p> <p>INVESTIGADOR: Lic. Julián Ruiz Ospina</p>
<p>INSTRUMENTO:</p>	<p>A continuación, encontrarán una serie de preguntas que tienen la intención de buscar un acercamiento a los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas con la finalidad de recolectar información que permita a posteriori, comprender las posibles percepciones que estos traen del proceso de su práctica pedagógica I y II, para poder alcanzar el objetivo del presente trabajo de investigación.</p>

Entrevista Semiestructurada.

Luego de obtener la selección de los docentes practicantes del programa de LEFRD de la Universidad de caldas, se citan para los días ___ del mes de _____ del 2023, durante la sustentación de Proyectos Educativos organizado por el programa de la LEFRD en el espacio ofrecido en ambas jornadas para aplicar la entrevista a quienes fueron seleccionados de forma autónoma, consciente y en beneficio del proceso investigativo. Antes de formular las preguntas se hace lectura textual de lo siguiente: estimado docente practicante participante del proyecto de



- 10. ¿Qué aspectos fundamentales conoce de las prácticas formales, no formales e informales y en el caso de reconocerlos, por qué sería relevante vivenciarlos en las prácticas pedagógicas en el caso que no se estén dando?
- 11. ¿Qué características de la experiencia de su práctica pedagógica considera que son más relevantes para su quehacer docente y cuáles podrían modificarse para buscar mayor aprendizaje?
- 12. ¿Qué fortalezas en los procesos de práctica de sus pares han permitido fortalecer la suya y cómo podrían plantearse en una propuesta de actualización de dicha actividad académica?
- 13. ¿Cómo podrían fortalecer sus competencias profesionales docentes basadas en las actuales herramientas tecnológicas?
- 14. ¿Cómo son los espacios de reflexión en los que usted expresa sus aportes al mejoramiento de los actuales procesos de práctica pedagógica en búsqueda de enriquecerlas?
- 15. ¿Cómo percibe en su proceso de práctica el ejercicio de autoevaluación intermedia, la final y el de escritura de sus diarios pedagógico?
- 16. ¿Qué consideraciones o aportes podría hacerle al programa al cierre de la presente entrevista teniendo en cuenta todos los temas reflexionados?

NOMBRE DEL EXPERTO: _____
CÉDULA DE CIUDADANÍA: _____
CARGO QUE DESEMPEÑA: _____
FORMACIÓN ACADÉMICA: _____
FECHA DE REVISIÓN Y APROBACIÓN: _____

FIRMA: _____

Anexo 2. Convalidación entrevista experto 1. (Dr. Manuel Alejandro Benjumea Aristizábal)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE CALDAS FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>TÍTULO INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.</p> <p>OBJETIVO: Comprender las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica del programa en licenciatura en educación física, recreación y deporte de la universidad de caldas.</p> <p>INVESTIGADOR: Lic. Julián Ruiz Ospina</p>
	<p>INSTRUMENTO:</p>

Entrevista Semiestructurada.

Luego de obtener la selección de los docentes practicantes del programa de LEFRD de la Universidad de caldas, se citan para los días ___ del mes de _____ del 2023, durante la sustentación de Proyectos Educativos organizado por el programa de la LEFRD en el espacio ofrecido en ambas jornadas para aplicar la entrevista a quienes fueron seleccionados de forma autónoma, consciente y en beneficio del proceso investigativo. Antes de formular las preguntas se hace lectura textual de lo siguiente: estimado docente practicante participante del proyecto de

████████████████████

Percepciones que subyacen a la Práctica Pedagógica Docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, a continuación se le plantean una serie de preguntas para que usted responda de manera abierta, tranquila y libre con respecto a las actividades desarrolladas el ejercicio de práctica vivenciado en los últimos dos períodos académicos.

Es de aclarar que esta información será confidencial y sus respuestas estarán codificadas garantizando que no llevarán su nombre, y los resultados serán con fines netamente académicos:

1. ¿Basado en su experiencia en la Práctica Pedagógica I y II, defina con sus palabras qué es la Práctica Pedagógica Docente y cuál es la importancia que usted le da a la misma?
2. ¿Qué tipo de transformaciones pedagógicas se generaron desde su experiencia previa (laboral y/o formativa) en sus prácticas I y II?
3. ¿Qué temas vistos desde la teoría (conceptos, métodos, estrategias etc.) ha aplicado hasta el día de hoy en su experiencia como docente practicante, cuáles no y cómo afectan su desempeño en las prácticas?
4. ¿De qué forma los aprendizajes adquiridos en la licenciatura han enriquecido sus competencias profesionales para responder a los requerimientos educativos actuales?
5. ¿Qué tan importantes son los contenidos vistos del componente de formación específica (saber disciplinar) con respecto a los de orden pedagógico y cómo se observan en la práctica?
6. ¿Qué apreciaciones tiene usted y las que identifica en sus compañeros respecto al acompañamiento institucional (programa, asesor, coordinación de prácticas) respecto a las prácticas pedagógicas?
7. ¿De qué forma podrían mejorar los procesos de retroalimentación en la asesoría de las prácticas en beneficio del proceso de aprendizaje?
8. ¿Qué componentes que estén conceptualizados dentro del plan de estudios no están relacionados con el aprendizaje generado por las prácticas pedagógicas y cuáles son evidentemente indispensables?
9. ¿De qué forma podría incidir el hecho de cambiar o rotar los asesores en las prácticas respecto a su proceso formativo?

- 
10. ¿Qué aspectos fundamentales conoce de las prácticas formales, no formales e informales y en el caso de reconocerlos, por qué sería relevante vivenciarlos en las prácticas pedagógicas en el caso que no se estén dando?
 11. ¿Qué características de la experiencia de su práctica pedagógica considera que son más relevantes para su quehacer docente y cuáles podrían modificarse para buscar mayor aprendizaje?
 12. ¿Qué fortalezas en los procesos de práctica de sus pares han permitido fortalecer la suya y cómo podrían plantearse en una propuesta de actualización de dicha actividad académica?
 13. ¿Cómo podrían fortalecer sus competencias profesionales docentes basadas en las actuales herramientas tecnológicas?
 14. ¿Cómo son los espacios de reflexión en los que usted expresa sus aportes al mejoramiento de los actuales procesos de práctica pedagógica en búsqueda de enriquecerlas?
 15. ¿Cómo percibe en su proceso de práctica el ejercicio de autoevaluación intermedia, la final y el de escritura de sus diarios pedagógico?
 16. ¿Qué consideraciones o aportes podría hacerle al programa al cierre de la presente entrevista teniendo en cuenta todos los temas reflexionados?

NOMBRE DEL EXPERTO: Manuel Alejandro Benjumea Aristizábal
CÉDULA DE CIUDADANÍA: 8061397 de Medellín
CARGO QUE DESEMPEÑA: Profesor tiempo completo Universidad de Antioquia
FORMACIÓN ACADÉMICA: Ingeniero Electrónico (Universidad de Antioquia)
Magister en Ingeniería Electrónica (Politecnico di Torino)
Doctorado en Educación (Universidad de Antioquia)

FECHA DE REVISIÓN Y APROBACIÓN: 11 de mayo del 2023

FIRMA: Manuel Benjumea

Anexo 3. Convalidación entrevista experto 2. (Mg. Edisson A. Moreno Zurita)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE CALDAS FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>TÍTULO INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.</p> <p>OBJETIVO: Comprender las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica del programa en licenciatura en educación física, recreación y deporte de la universidad de caldas.</p> <p>INVESTIGADOR: Lic. Julián Ruiz Ospina</p>
<p>INSTRUMENTO:</p>	<p>A continuación, encontrarán una serie de preguntas que tienen la intención de buscar un acercamiento a los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas con la finalidad de recolectar información que permita a posteriori, comprender las posibles percepciones que estos traen del proceso de su práctica pedagógica I y II, para poder alcanzar el objetivo del presente trabajo de investigación.</p>

Entrevista Semiestructurada.

Luego de obtener la selección de los docentes practicantes del programa de LEFRD de la Universidad de caldas, se citan para los días ___ del mes de _____ del 2023, durante la sustentación de Proyectos Educativos organizado por el programa de la LEFRD en el espacio ofrecido en ambas jornadas para aplicar la entrevista a quienes fueron seleccionados de forma autónoma, consciente y en beneficio del proceso investigativo. Antes de formular las preguntas se hace lectura textual de lo siguiente: estimado docente practicante participante del proyecto de

- [REDACTED]
10. ¿Qué aspectos fundamentales conoce de las prácticas formales, no formales e informales y en el caso de reconocerlos, por qué sería relevante vivenciarlos en las prácticas pedagógicas en el caso que no se estén dando?
 11. ¿Qué características de la experiencia de su práctica pedagógica considera que son más relevantes para su quehacer docente y cuáles podrían modificarse para buscar mayor aprendizaje?
 12. ¿Qué fortalezas en los procesos de práctica de sus pares han permitido fortalecer la suya y cómo podrían plantearse en una propuesta de actualización de dicha actividad académica?
 13. ¿Cómo podrían fortalecer sus competencias profesionales docentes basadas en las actuales herramientas tecnológicas?
 14. ¿Cómo son los espacios de reflexión en los que usted expresa sus aportes al mejoramiento de los actuales procesos de práctica pedagógica en búsqueda de enriquecerlas?
 15. ¿Cómo percibe en su proceso de práctica el ejercicio de autoevaluación intermedia, la final y el de escritura de sus diarios pedagógico?
 16. ¿Qué consideraciones o aportes podría hacerle al programa al cierre de la presente entrevista teniendo en cuenta todos los temas reflexionados?

NOMBRE DEL EXPERTO: Edisson Alberto Moreno Zurita

CÉDULA DE CIUDADANÍA: 71376457 de Medellín

CARGO QUE DESEMPEÑA: Docente IE Tricentenario – SE de Medellín

FORMACIÓN ACADÉMICA: Licenciado en Historia y Filosofía (Universidad Autónoma Latinoamericana), Especialista en Cultura Política y pedagogía de los Derechos Humanos (Universidad Autónoma Latinoamericana), Magister en Neuropsicología y Educación (Universidad Internacional de la Rioja).

FECHA DE REVISIÓN Y APROBACIÓN: 13 de mayo del 2023

FIRMA:



Anexo 4. Convalidación entrevista experto 3. (Mg. Jahir Salazar Castañeda)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE CALDAS FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>TÍTULO INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.</p> <p>OBJETIVO: Comprender las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica del programa en licenciatura en educación física, recreación y deporte de la universidad de caldas.</p> <p>INVESTIGADOR: Lic. Julián Ruiz Ospina</p>
<p>INSTRUMENTO:</p>	<p>A continuación, encontrarán una serie de preguntas que tienen la intención de buscar un acercamiento a los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas con la finalidad de recolectar información que permita a posteriori, comprender las posibles percepciones que estos traen del proceso de su práctica pedagógica I y II, para poder alcanzar el objetivo del presente trabajo de investigación.</p>

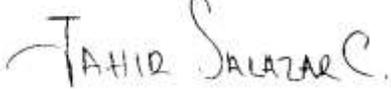
Entrevista Semiestructurada.

Luego de obtener la selección de los docentes practicantes del programa de LEFRD de la Universidad de caldas, se citan para los días ___ del mes de _____ del 2023, durante la sustentación de Proyectos Educativos organizado por el programa de la LEFRD en el espacio ofrecido en ambas jornadas para aplicar la entrevista a quienes fueron seleccionados de forma autónoma, consciente y en beneficio del proceso investigativo. Antes de formular las preguntas se hace lectura textual de lo siguiente: estimado docente practicante participante del proyecto de

- [REDACTED]
10. ¿Qué aspectos fundamentales conoce de las prácticas formales, no formales e informales y en el caso de reconocerlos, por qué sería relevante vivenciarlos en las prácticas pedagógicas en el caso que no se estén dando?
 11. ¿Qué características de la experiencia de su práctica pedagógica considera que son más relevantes para su quehacer docente y cuáles podrían modificarse para buscar mayor aprendizaje?
 12. ¿Qué fortalezas en los procesos de práctica de sus pares han permitido fortalecer la suya y cómo podrían plantearse en una propuesta de actualización de dicha actividad académica?
 13. ¿Cómo podrían fortalecer sus competencias profesionales docentes basadas en las actuales herramientas tecnológicas?
 14. ¿Cómo son los espacios de reflexión en los que usted expresa sus aportes al mejoramiento de los actuales procesos de práctica pedagógica en búsqueda de enriquecerlas?
 15. ¿Cómo percibe en su proceso de práctica el ejercicio de autoevaluación intermedia, la final y el de escritura de sus diarios pedagógico?
 16. ¿Qué consideraciones o aportes podría hacerle al programa al cierre de la presente entrevista teniendo en cuenta todos los temas reflexionados?

NOMBRE DEL EXPERTO: Jahir Salazar Castañeda
CÉDULA DE CIUDADANÍA: 16090277 de Neira Caldas
CARGO QUE DESEMPEÑA: Docente IE Francisco Arango - SEM Villavicencio
FORMACIÓN ACADÉMICA: Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte (Universidad de Caldas), Magister en Didáctica (Universidad Santo Tomás).

FECHA DE REVISIÓN Y APROBACIÓN: 11 de mayo del 2023

FIRMA: 

Anexo 5. Convalidación entrevista experto 3. (Mg. Juan Gabriel Gálvez Delgado)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE CALDAS FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>TÍTULO INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.</p> <p>OBJETIVO: Comprender las percepciones que subyacen a la práctica pedagógica del programa en licenciatura en educación física, recreación y deporte de la universidad de caldas.</p> <p>INVESTIGADOR: Lic. Julián Ruiz Ospina</p>
<p>INSTRUMENTO:</p>	<p>A continuación, encontrarán una serie de preguntas que tienen la intención de buscar un acercamiento a los docentes practicantes de la LEFRD de la Universidad de Caldas con la finalidad de recolectar información que permita a posteriori, comprender las posibles percepciones que estos traen del proceso de su práctica pedagógica I y II, para poder alcanzar el objetivo del presente trabajo de investigación.</p>

Entrevista Semiestructurada.

Luego de obtener la selección de los docentes practicantes del programa de LEFRD de la Universidad de caldas, se citan para los días ___ del mes de _____ del 2023, durante la sustentación de Proyectos Educativos organizado por el programa de la LEFRD en el espacio ofrecido en ambas jornadas para aplicar la entrevista a quienes fueron seleccionados de forma autónoma, consciente y en beneficio del proceso investigativo. Antes de formular las preguntas se hace lectura textual de lo siguiente: estimado docente practicante participante del proyecto de

████████████████████

Percepciones que subyacen a la Práctica Pedagógica Docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, a continuación se le plantean una serie de preguntas para que usted responda de manera abierta, tranquila y libre con respecto a las actividades desarrolladas el ejercicio de práctica vivenciado en los últimos dos períodos académicos.

Es de aclarar que esta información será confidencial y sus respuestas estarán codificadas garantizando que no llevarán su nombre, y los resultados serán con fines netamente académicos:

1. ¿Basado en su experiencia en la Práctica Pedagógica I y II, defina con sus palabras qué es la Práctica Pedagógica Docente y cuál es la importancia que usted le da a la misma?
2. ¿Qué tipo de transformaciones pedagógicas se generaron desde su experiencia previa (laboral y/o formativa) en sus prácticas I y II?
3. ¿Qué temas vistos desde la teoría (conceptos, métodos, estrategias etc.) ha aplicado hasta el día de hoy en su experiencia como docente practicante, cuáles no y cómo afectan su desempeño en las prácticas?
4. ¿De qué forma los aprendizajes adquiridos en la licenciatura han enriquecido sus competencias profesionales para responder a los requerimientos educativos actuales?
5. ¿Qué tan importantes son los contenidos vistos del componente de formación específica (saber disciplinar) con respecto a los de orden pedagógico y cómo se observan en la práctica?
6. ¿Qué apreciaciones tiene usted y las que identifica en sus compañeros respecto al acompañamiento institucional (programa, asesor, coordinación de prácticas) respecto a las prácticas pedagógicas?
7. ¿De qué forma podrían mejorar los procesos de retroalimentación en la asesoría de las prácticas en beneficio del proceso de aprendizaje?
8. ¿Qué componentes que estén conceptualizados dentro del plan de estudios no están relacionados con el aprendizaje generado por las prácticas pedagógicas y cuáles son evidentemente indispensables?
9. ¿De qué forma podría incidir el hecho de cambiar o rotar los asesores en las prácticas respecto a su proceso formativo?

- [REDACTED]
10. ¿Qué aspectos fundamentales conoce de las prácticas formales, no formales e informales y en el caso de reconocerlos, por qué sería relevante vivenciarlos en las prácticas pedagógicas en el caso que no se estén dando?
 11. ¿Qué características de la experiencia de su práctica pedagógica considera que son más relevantes para su quehacer docente y cuáles podrían modificarse para buscar mayor aprendizaje?
 12. ¿Qué fortalezas en los procesos de práctica de sus pares han permitido fortalecer la suya y cómo podrían plantearse en una propuesta de actualización de dicha actividad académica?
 13. ¿Cómo podrían fortalecer sus competencias profesionales docentes basadas en las actuales herramientas tecnológicas?
 14. ¿Cómo son los espacios de reflexión en los que usted expresa sus aportes al mejoramiento de los actuales procesos de práctica pedagógica en búsqueda de enriquecerlas?
 15. ¿Cómo percibe en su proceso de práctica el ejercicio de autoevaluación intermedia, la final y el de escritura de sus diarios pedagógico?
 16. ¿Qué consideraciones o aportes podría hacerle al programa al cierre de la presente entrevista teniendo en cuenta todos los temas reflexionados?

NOMBRE DEL EXPERTO: Juan Gabriel Gálvez Delgado

CÉDULA DE CIUDADANÍA: 16072744 de Manizales

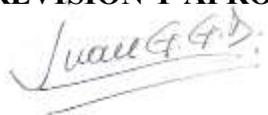
CARGO QUE DESEMPEÑA: Docente Profesional (CONFAMILIARES)

Instructor Universidad de Caldas

FORMACIÓN ACADÉMICA: Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte (Universidad de Caldas), Magister en Educación (Universidad de Caldas).

FECHA DE REVISIÓN Y APROBACIÓN: 11 de mayo del 2023

FIRMA: _____



Anexo 6. Ejemplo de selección indicadores a través de la rotulación (análisis de texto-diario).

FORMATO DE ANÁLISIS DE TEXTO (Microanálisis - rotulación Strauss y Corbin, 2002)

DP1:	Diario Pedagógico n° 1
DPE1:	Diario Pedagógico Estudiante n° 1
DPE1.1:	Diario Pedagógico Estudiante (diario n°1)

PRIMERAS OBSERVACIONES		
DPE1.1:	Diario Pedagógico Estudiante (diario n°1)	
COLEGIO:	SAN RAFAEL	
CATEGORÍAS BASADAS EN EL FORMATO U de C		
implementación modelo pedagógico, reflexividad docente, conexiones significativas, conocimiento práctico, autoreflexión, condiciones de enseñanza y aprendizaje, quehacer pedagógico, visión conjunta.		
FECHA:	AGOSTO 15 AL 19 DEL 2022	AGOSTO 22 AL 26
DPE1.1		DPE1.2
DESCRIPTI VO	Divide sus diarios por grupos:	
2A	distracción - llamados de atención	IGUAL
2B	diálogo - indisciplina	IGUAL
3B	distracciones frecuentes	Actividad libre
5B	deporte específico en quinto (saber disciplinar)	Deporte específico (s. disciplinar)
7C	amenazas (instrumentalismo) - selectividad	identificación de perfiles (señalamiento)



9A	normalidad	NO CLASE	
10C	identificación de esfuerzos	Sin novedades	
SEPTIEMBRE 4 al 9		SEPTIEMBRE 12 al 16	
DPE1.3		DPE1.4	DPE1.5
nivel consciencia (autoevaluación, autonomía)		NO CLASE	NO CLASE
igual grupo anterior		NO CLASE	NO CLASE
NO CLASE		NO CLASE	NO CLASE
Opinión autónoma, metodología de clase		NO CLASE	NO CLASE
Igual grupo anterior - grupo problema		NO CLASE	NO CLASE
aceptación sistema plan clase		NO CLASE	NO CLASE
NO CLASE		NO CLASE	NO CLASE
INTERPRETATIVO	regulación (autorregulación, uso de palabras)		
PROPOSITIVO	autorregulación-discreción (conducto regular)		

Anexo 7. Formato Consentimiento informado (análisis de texto-diario).



**Universidad
de Caldas**

Maestría en Educación
Facultad de Artes y Humanidades
Universidad de Caldas
Calle 65 No. 26-10
Edificio Orlando Sierra Oficina C301
Telefax: (096) 878-15-00 Ext 12246
Manizales



Resolución
No 017202 del 24 de octubre del 2018
del Ministerio de Educación Nacional

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Manizales, 06 y 07 de junio del 2023

Apreciado

Docente Practicante: _____

Mi nombre es Julián Ruiz Ospina y soy investigador maestrante de la Universidad de Caldas. Como parte de mi proceso formativo, estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado “Percepciones que subyacen a la Práctica Pedagógica Docente del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas”. Quiero invitarla(o) a participar en este proyecto, que permitirá comprender dichas percepciones para proponer alternativas que beneficien el programa. Este proyecto fue avalado por el Comité de Prácticas Pedagógicas de la Universidad, además se le informó al Comité de Prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Física en pleno y tiene una finalidad netamente académica; no tiene una finalidad comercial.

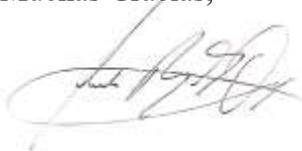
Si usted acepta participar, le pediré que por favor me permita entrevistarle, revisar sus diarios pedagógicos de ambas prácticas (I y II) y las respectivas autoevaluaciones. La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos y le haré preguntas sobre todo lo que converge en torno a su experiencia en la Práctica Pedagógica I y II. El documento de autoevaluación y diarios pedagógicos se le solicitarán vía correo electrónico y whatsapp para poder hacer su respectiva revisión y análisis.

[REDACTED]

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa de orden material, tampoco económica, cabe resaltar que usted es libre de no participar, o de darle fin a la misma. Sus opiniones y aportes a esta investigación tendrán un uso exclusivo para este proyecto, además del artículo de investigación que surja del mismo y se archivará de forma segura. Si usted autoriza, se iniciará un proceso de grabación y transcripción de la misma, además, si lo requiere, se le puede enviar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado, ni en la publicación del artículo ya que se utilizará codificación para diferenciar los datos arrojados. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad de Caldas.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en los siguientes correos electrónicos: julian.ruiz33359@ucaldas.edu.co, jro1201@gmail.com. También puede contactar a mi asesor José Hernán Echeverry Giraldo en el siguiente correo: jose.echeverry@ucaldas.edu.co.

Muchas Gracias,



Lic. Julián Ruiz Ospina

Si está de acuerdo con su posibilidad de participación en este proyecto por favor escriba de forma afirmativa (SI) o negativa (NO) a mano y con su letra en cada una de las siguientes casillas, también registre su nombre completo con apellidos y los posibles datos de contacto.

- Autoriza la grabación por medio de celulares como instrumento de apoyo, además de permitir que se tomen apuntes en el proceso.
- Autoriza que tanto la tesis como las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan los comentarios codificados en los que usted está y va a participar.



- [] Participar de forma libre, además de voluntaria en este proyecto entendiendo que no recibirá recompensas de ningún orden, ya sean materiales o económica y, aceptando que puede retirarse cuando sea necesario.

- [] Solicita que le envíe copia de la transcripción de la presente entrevista por los medios vigentes.

- [] Solicito que no se revele su nombre, sus apellidos y dando citación a sus opiniones de forma anónima.

- [] Autorizo que su nombre aparezca eventualmente en el trabajo de grado, cuando sus reflexiones sean citadas, también en las publicaciones resultantes para mencionar que participó en esta investigación.

- [] Solicito que se le permita acceder a la tesis de grado, de las publicaciones tipo artículo o de otra índole investigativa que se deriven de esta investigación en donde sean publicadas.

Firma Docente Practicante: _____

Nombre de participante: _____

Cédula de ciudadanía del participante: _____

Fecha: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono y celular: _____

Anexo 8. Ejemplo del Formato Consentimiento informado (análisis de texto-diario).



**Universidad
de Caldas**

Maestría en Educación
Facultad de Artes y Humanidades
Universidad de Caldas
Calle 65 No. 26-10
Edificio Orlando Sierra Oficina C301
Telefax: (096) 878-15-00 Ext 12246
Manizales



Resolución
No 017292 del 24 de octubre del 2018
del Ministerio de Educación Nacional

Manizales, 06 y 07 de junio del 2023

Apreciado

Docente Practicante:

Jorge Andres Londono Aranzazu

Yo, Julián Ruiz Ospina, soy investigador maestrante de la Universidad de Caldas. Como parte de mi proceso formativo, estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado "Percepciones que subyacen a la Práctica Pedagógica Docente del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas". Quiero invitarla(o) a participar en este proyecto, que permitirá comprender dichas percepciones para proponer alternativas que beneficien el programa. El Comité de Prácticas Pedagógicas de la Universidad y el Comité de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Educación Física en pleno avalaron dicho proceso y además se informa su finalidad netamente académica; no tiene finalidad comercial.

Si acepta participar, le pediré que me permita entrevistarle, revisar sus diarios pedagógicos de sus prácticas y las respectivas autoevaluaciones. La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos y le haré preguntas sobre todo lo que converge en torno a su experiencia en la Práctica Pedagógica I y II. El documento de autoevaluación y diarios pedagógicos se le solicitarán vía correo electrónico y whatsapp para poder hacer su respectiva revisión y análisis.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica, usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Su autorización será para grabar y transcribir la entrevista para poder analizar la información resultante. Su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado, ni en la publicación del artículo ya que se utilizará codificación para diferenciar los datos arrojados protegiendo así sus datos personales. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en los siguientes correos electrónicos: iulian.ruiz33359@ucaldas.edu.co,

ir01201@gmail.com. También puede contactar a mi asesor José Hernán Echeverri Giraldo en el siguiente correo: Jose.echeverri@ucaldas.edu.co.

Muchas Gracias,



Lic. Julián Ruiz Ospina



Universidad
de Caldas

Maestría en Educación
Facultad de Artes y Humanidades
Universidad de Caldas
Calle 65 No. 26-10
Edificio Orlando Sierra Oficina C301
Telefax: (096) 878-15-00 Ext 12246
Manizales



Resolución
No 017202 del 24 de octubre del 2018
del Ministerio de Educación Nacional

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

[S:]

Autoriza la grabación por medio de celulares como instrumento de apoyo, además de permitir que se tomen apuntes en el proceso.

[S:]

Autoriza que tanto la tesis como las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan los comentarios codificados en los que usted está y va a participar.

[S:]

Participar de forma libre, además de voluntaria en este proyecto entendiendo que no recibirá recompensas de ningún orden, ya sean materiales o económica y, aceptando que puede retirarse cuando sea necesario.

[S:]

Solicita que le envíe copia de la transcripción de la presente entrevista por los medios vigentes.

[S:]

Solicito que no se revele su nombre, sus apellidos y dando citación a sus opiniones de forma anónima.

[S:]

Autorizo que su nombre aparezca eventualmente en el trabajo de grado, cuando sus reflexiones sean citadas, también en las publicaciones resultantes para mencionar que participó en esta investigación.

[S:]

Solicito que se le permita acceder a la tesis de grado, de las publicaciones tipo artículo o de otra índole investigativa que se deriven de esta investigación en donde sean publicadas.

Firma Docente Practicante: Andrés Londrino

Nombre de participante: Jorge Andrés Londrino Atarazua

Cédula de ciudadanía del participante: 1053862045

Fecha: 7 de Junio / 2023

Correo electrónico: Jorge.3761712300@ucaldas.edu.co

Teléfono y celular: 3226780114

Anexo 9. Ejemplo del Formato de referenciación sistemática (búsqueda de antecedentes).

TÍTULO / PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	FORMATO/ PMS/FECHA	AUTOR(ES)	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMEN	PALABRA CLAVE
EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Artículo/ 2018/ Manizales- Villamaría (COLOMBIA)	Agudelo* Betancur- Julián Eduardo Carmen Rosa López-Avilá** William Orlando Arclia Rodríguez***	Identificar las dinámicas de las prácticas de la educación física y compararlo instituido en los documentos institucionales**** describir las dinámicas e interpretar las tendencias de dichas prácticas. Metodológicamente se apoyo en la complementariedad del	El presente estudio se abordó desde el enfoque de complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2008) apoyado en métodos como la etnografía reflexiva (Hammerstein & Atkinson, 1994) y la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), debido a la naturaleza del problema y a su complejidad se asumió desde distintas perspectivas para así poder comprender mejor la realidad del fenómeno, por lo que se complementaron técnicas e instrumentos de recolección de la información el cual que de análisis y procesamiento, las cuales se desarrollaron en los diferentes momentos de la investigación. Es importante reconocer que un proceso investigativo ubicado en el enfoque de complementariedad no es un estudio que se caracteriza por combinar métodos, al contrario, la naturaleza del problema de investigación dicta el camino y los métodos a utilizar para comprender mejor la realidad, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes que facilitaron la saturación de las categorías halladas en el primer momento de la investigación, y por último, en el tercer momento se realizó el procesamiento de grupos focales, entrevistas y talleres con niños, jóvenes y docentes, donde se vislumbró el ideal de la clase de EF desde las voces de los actores sociales. Cabe mencionar que el procesamiento realizado en todos los momentos de la investigación se hizo mediante el programa de software ATLAS.ti, a través de la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002) para el análisis e interpretación de la información encontrada. Finalmente, todo el proceso de recolección de la información se realizó con estudiantes pertenecientes al semillero de investigación, y docentes asesores de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, donde cada uno de ellos fue responsable de recolectar la información de su centro de práctica para cumplir con el requisito del proyecto educativo.	El artículo presenta resultados del proyecto "Sistematización comprensiva de las prácticas pedagógicas en educación física en las ciudades de Manizales y Villamaría", desarrollado en instituciones educativas. Objetivos: Identificar las dinámicas de las prácticas de la educación física y compararlo instituido en los documentos institucionales****, describir las dinámicas e interpretar las tendencias de dichas prácticas. Metodológicamente se apoyo en la complementariedad*****. Hallazgos: evidencian procesos anquilosados de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de dicha disciplina, disminuyendo el papel del estudiante a un simple reproductor de actividades.	PALABRAS CLAVE
APORTE / CONCLUSIONES	BUSCADOR /FUENTE	EQUACIÓN BUSQUEDA	CITACIÓN	WEB	REFERENCIAS	
El análisis que se hace a continuación corresponde a la triangulación de tres de las categorías emergentes que surgieron durante el proceso investigativo, estas son: rol del docente, estilos de enseñanza y tiempo libre. En este sentido, para llegar al proceso interpretativo, se dan a conocer algunos relatos producidos de observaciones, grupos focales, entrevistas y revisión de documentos institucionales (malla curricular y PEI), que permitieron la identificación de Julián Eduardo Betancur-Agudelo, Carmen Rosa López-Avilá, William Orlando Arclia-Rodríguez latinoamericano educ. Manizales (Colombia), 14 (1), 15-32, enero-junio de 2018 e interpretación de las dinámicas en las que el docente de EF se desempeña en sus prácticas pedagógicas (Zuluaga, 1999)4. Estas prácticas pedagógicas deben responder a una verdadera calidad de la educación, más que al cumplimiento de indicadores y procesos que sean coherentes en la enseñanza, los proyectos y las relaciones sociales, que permitan la formación y el desarrollo de seres humanos en las diferentes instituciones educativas.	GOOGLE SCHOLAR	practicas pedagogicas en educacion fisica	Betancur-Agudelo, J.E., López-Avilá, C.R. y Arclia-Rodríguez, W.O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14(1), 15-32. DOI: 10.17151/rie.2018.14.1.2	file:///C:/Users/31/JULI%3C3%81N/Desktop/ANESTRIAS/202021-1/2018_EI%20docentes%20de%20educacion%20fisica%20en%20ciudades%20de%20Manizales%20y%20Villamaría.pdf	Arclia, W. y Orrego, F. (2014). La educación física en la actualidad: Auesta por una nueva concepción. Revista Impactus, 8, 25-33. Betancur ALE. (2019). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. Educación Física y Deporte, 32-2, 1439-1440. Colombia Castro, M. (2011). Conexiones una experiencia más allá del aula. Ministerio de Educación Pública. Costa Rica. Vol. 3 (3). Castro, J.A. (1998). La sistematización: una opción investigativa para el educador físico como gestor social. Educación Física y Deporte, 20 (1), 107 -113. González, C. y Lleixà, T. (2010). Didáctica de la Educación Física España. Editorial Graó. Hammerstein, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Paidós. Barcelona	