

INVESTIGACIONES

Conocimiento pedagógico del contenido de estudiantes
de educación física colombianos en el practicum

Pedagogical content knowledge
of Colombian physical education students in the practicum

Noelva Eliana Montoya-Grisales^a
Enoc Valentín González-Palacio^b

^a Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
noelva.montoya@usbmed.edu.co

^b Universidad de Antioquia, Colombia.
enoc.gonzalez@udea.edu.co

RESUMEN

En la formación del maestro de Educación Física (EF) es fundamental un adecuado desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), dado que esto generará prácticas pedagógicas innovadoras e impactantes en los estudiantes. El objetivo del estudio fue develar el CPC del maestro en formación en el practicum del campo de la EF. Ello a partir de una investigación cualitativa, un estudio de casos múltiples, en una muestra intencionada de 32 sujetos que fueron entrevistados. Los testimonios indicaron que los componentes del CPC están implicados en los procesos de formación de las cuatro universidades indagadas, sin embargo, también develan que se privilegian unos componentes frente a otros. En conclusión, el CPC en el practicum de la EF está conformado por siete componentes: Conocimiento del Contexto, Conocimiento Pedagógico de la EF, Conocimiento de los Estudiantes, Conocimiento de la Evaluación, Conocimiento del Contenido, Conocimiento de Estrategias de Enseñanza y el Conocimiento Experiencial.

Palabras clave: conocimiento pedagógico del contenido, practicum, maestro, formación inicial.

ABSTRACT

Adequate development of Pedagogical Content Knowledge (PCK) is fundamental in the training of Physical Education (PE) teachers since this will generate innovative and impacting pedagogical practices in students. The objective of the study was to unveil the PCK of the teacher in training in the practicum in the field of PE. This was based on qualitative research, a multiple case study, in a purposive sample of 32 subjects who were interviewed. The testimonies indicated that the components of the PCK are involved in the training processes of the four universities surveyed, however, they also reveal that some components are privileged over others. In conclusion, the PCK in the PE practicum is made up of seven components: Knowledge of Context, Pedagogical Knowledge of PE, Knowledge of Students, Knowledge of Assessment, Knowledge of Content, Knowledge of Teaching Strategies, and Experiential Knowledge.

Key words: Pedagogical Content Knowledge, practicum, teacher, initial training.

1. INTRODUCCIÓN

Existen diferentes consideraciones frente a lo que debe saber un maestro, ya sea desde una lógica conceptual, procedimental, instrumental, legal e incluso institucional. Para el caso de Colombia, el saber del maestro ha estado en función de la reflexión frente al acto educativo, el saber didáctico general y el campo disciplinar, los medios para desarrollar el proceso de enseñanza, las habilidades sociales y el conocimiento de las características de los estudiantes, entre otras (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005), lo cual de una u otra forma condiciona los diferentes contenidos que deben ser abordados en el proceso de formación inicial de los aspirantes a maestro, por lo que en los diferentes programas que forman licenciados es prácticamente obligatorio que la estructura curricular contemple asuntos referidos a la pedagogía y diferentes teorías derivadas de las ciencias de la educación; la didáctica general y las didácticas específicas, la investigación y el practicum; de hecho, es una premisa ministerial ineludible que aparece contemplada en la política de formación de maestros del país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

Con respecto al practicum, este aparece y se destaca como un componente muy potente en la formación inicial de un maestro (Andreucci-Annunziata & Morales Cabello, 2020; Sarceda Gorgoso et al., 2020; Tejada Fernández et al., 2017), dado que es el momento en el cual el estudiante adquiere conocimientos estratégicos (Torres Hernández & Gallego Arrufat, 2020), explora y comprende cómo lo que es asumido en tanto contenido, es materializado como saber en un ambiente real, donde la invitación que se hace desde lo conceptual, procedimental y/o actitudinal, se convierta en la apuesta empírica que lo acerca a su futuro rol profesional.

Es preciso señalar que la tarea de acercarse al conocimiento, pensamiento y/o accionar del maestro puede hacerse desde diferentes orillas, verbigracia, es posible mencionar algunas posturas teóricas que han sido utilizadas para ello y que se reflejan en investigaciones, tales como la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque estructural (Pulgarín González et al., 2022); los imaginarios sociales (Murcia Peña & Jaramillo, 2014), y el constructivismo social o análisis del discurso (Chamorro Miranda, 2014), entre otras, como teorías generales, derivadas principalmente de la sociología y la psicología. También es posible encontrar estudios referidos a la realidad del maestro y su formación desde posturas derivadas del campo educativo, tales como la trasposición didáctica (Melguizo Moreno & Fernández Plaza, 2018), el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) (Almonacid Fierro et al., 2019).

Para el caso de esta investigación, fue esta última postura (CPC), la que se tomó para indagar la realidad formativa de un grupo de estudiantes que se encuentran en el practicum, el CPC, se define como un producto que resulta de la combinación de las estrategias de enseñanza y el conocimiento de los contenidos de una materia, permitiendo que el profesor mejore su enseñanza, razonando, retroalimentando, pero sobre todo reflexionando su hacer pedagógico (Shulman, 1987).

El CPC como constructo teórico abarca diferentes tipos de conocimientos, pues la tarea del futuro maestro, no se limita a un solo tipo de acción, este opera como una amalgama de saberes que suele conjugar todo su trasegar formativo, pero también su experiencia como sujeto. Se utilizó entonces, la propuesta de Montoya-Grisales et al. (2022), en la que se presentan siete dimensiones o componentes para dar cuenta del CPC en el campo de la

EF: Conocimiento pedagógico de la Educación Física (CPEF), se refiere a la comprensión que tiene el profesor de la asignatura, la selección y secuenciación de las tareas, además de procedimientos y actividades (Kim & Ko, 2016; Tsuda et al., 2021; Ward, 2013; Ward et al., 2017); Conocimiento del contexto (CCt), la cual incluye escuchar las percepciones de los profesores más expertos y que han estado más tiempo en la escuela y la adaptación de una práctica basada en la evidencia a los distintos contextos educativos en los que se encuentren (Kim et al., 2018); Conocimiento de la evaluación (CEv), componente determinante en lo formativo durante el proceso (López Pastor et al., 2020) y “elemento central para proporcionar una EF significativa, relevante y valiosa”(AIESEP, 2020, p. 2); Conocimiento de estrategias de enseñanza (CEE), que pone de relieve las formas de hacer que algo sea comprensible para los demás (Meier, 2020); Conocimiento de los estudiantes (CEs), incluye el conocimiento de las particularidades de desarrollo de cada etapa de los alumnos, además de las características de su cultura (Kim et al., 2018); Conocimiento experiencial (CEx), donde la reflexión que hace el maestro en formación es un insumo esencial para la articulación de estrategias pertinentes al contexto y se hace garante para la construcción del CPC (Amórtegui Cedeño & Mosquera, 2021), por último, se encuentra la dimensión Conocimiento del contenido (CCn), que se refiere a cómo se desarrollan y se presentan los contenidos de la clase, puede verse en las decisiones que toma un profesor sobre qué contenidos específicos abordar (Ward & Ayvazo, 2016).

Las dimensiones descritas anteriormente, sirven para develar el CPC de estudiantes colombianos de EF en el practicum, puesto que, en la formación del maestro de EF es fundamental un adecuado desarrollo del CPC dado que esto generará: prácticas pedagógicas innovadoras e impactantes que producirán aprendizajes significativos, y más teniendo presente que en la EF se denotan estructuras (atrofiadas o inmovilizadas) frente a lo que debe saber un maestro y frente a su enseñanza, convirtiendo al estudiante, por ejemplo, en un reproductor de tareas; de igual forma, también se ha visto esta asignatura como un asunto hegemónico, donde el profesor es el principal actor y dictador de clase, generando prácticas instrumentalizadas, que poco o nada aportan a una formación integral (Betancur Agudelo et al., 2018), derivando así en prácticas corporales poco atrayentes para los estudiantes, lo que hace que estos cumplan con la clase como requisito para aprobar o certificarse (Sánchez Miranda & Flórez Villamizar, 2018).

También, se hace importante mencionar que existe una homologación de prácticas de otros contextos, y esto no es ajeno a lo que ha pasado en la historia, inicialmente la EF se fundamentaba en las escuelas alemana, sueca, inglesa y francesa, posterior a esto y con intención de superar esas concepciones se toman los modelos gimnásticos, médicos o militares, luego llega la modernidad con un enfoque muy marcado en lo deportivista y aunque en el presente se han generado reflexiones en tono al quehacer, en función de que la EF sea abordada como una disciplina pedagógica que aporte al desarrollo integral de los estudiantes (Sánchez Miranda & Flórez Villamizar, 2018), en el que aún se siguen presentando prácticas de carácter conductista.

Razón por la cual, para los niños y adolescentes existen otras actividades mucho más atrayentes, como lo son los juegos de video o todo lo relacionado con pantallas de visualización de datos, generando comportamientos sedentarios (Portela-García & Vidarte-Claros, 2021), lo que a su vez se relaciona con las reducciones en los niveles de actividad física y problemas en la composición corporal, específicamente un aumento en los niveles de sobrepeso y obesidad.

Dicho todo lo anterior, se hace necesario un reconocimiento de cómo los futuros maestros trasladan el conocimiento que han adquirido durante su formación inicial a su enseñanza efectiva en el aula durante el practicum; de esta forma se podrán generar procesos de enseñanza y no de instrucción, tan necesarios en una sociedad cambiante, y más teniendo en cuenta que los docentes en EF en Colombia “son formados para tener la capacidad de enseñar a distintos grupos poblacionales según sus edades y necesidades propias” (Arboleda Machado, 2021, p. 90), con el fin de que estos disfruten de la actividad física y haya un mayor interés en diferentes prácticas (Robles Rodríguez & Robles Rodríguez, 2021), a partir de alternativas pedagógicas inclusivas, diversas e innovadoras en “función de las necesidades e intereses muy concretos del contexto educativo específico” (Otero Saborido et al., 2021, p. 905).

2. METODOLOGÍA

2.1. TIPO DE ESTUDIO

En términos cualitativos este trabajo comprendió “la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 20), pero sobre todo el trabajo se interesó en interpretar la información que surgió de las palabras de los sujetos que vivencian el proceso formativo en especial el practicum, en palabras de Rodríguez Gómez et al. (1999, p. 32) se estudió “la realidad en su contexto natural”, es decir a partir de los sentidos y experiencias de quienes vivencian el fenómeno.

Dado que este estudio se enfocó en cuatro instituciones de educación superior, que forman maestros de EF en el departamento de Antioquia-Colombia, se empleó el estudio de casos múltiples (Yin, 2009), que se refiere a la utilización de “varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 96). Además, como lo expresan Chaverra Fernández et al. (2019), este diseño es una posibilidad “viable, rigurosa y pertinente” (p. 422) cuando se hace referencia a la realización de investigaciones en el campo de la EF.

2.2. GRUPO DE INTERÉS

Se estudiaron cuatro casos (instrumentales) referidos al estudio del CPC en el contexto del practicum en la formación inicial del maestro de EF de cuatro universidades del departamento de Antioquia: Universidad de Antioquia (UDEA), Universidad Católica de Oriente (UCO), Universidad de San Buenaventura (USB) y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC); estas eran instituciones de educación superior que contaban con programas activos de licenciatura en EF, con egresados y estudiantes de práctica pedagógica en la escuela.

La selección de los sujetos 32 sujetos entrevistados (8 por cada universidad), se hizo a partir de una muestra intencionada (Sandoval Casilimas, 1996), teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: ser mayor de edad; estar matriculado en el programa de licenciatura en Educación Física o afín de alguna de las cuatro universidades mencionadas

anteriormente; estar cursando la práctica pedagógica en lo escolar; que se incluyeran estudiantes hombres y mujeres, y que estuvieran en diferentes niveles de la educación escolar (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media). La exclusión del estudio se dio por decisión personal y o no firmar el consentimiento informado.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se utilizó la entrevista en profundidad puesto que se buscaba conocer “las opiniones, creencias, percepciones, significados, y otros constructos de interés” (Medina & Avendaño, 2017, pp. 44–45). Fue en profundidad dado que como lo proponen Taylor y Bogdan (2000) son “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 101). Y como instrumento estuvo la guía de preguntas, la cual tuvo tres partes, una inicial en la que se encuentra información general sobre el perfil académico y experiencias y motivaciones frente al área. En la parte central las preguntas están enfocadas en aspectos del conocimiento didáctico del contenido y, finalmente se hace un cierre de la entrevista y se le agradece al participante. Dicho instrumento fue sometido a un proceso de revisión de expertos, en el cual participaron tres profesionales del campo de la EF con experiencia en la docencia escolar y universitaria.

La información recolectada fue grabada en audio, luego fueron transcritas en formato Word 2020, a cada archivo se le asignó la nominación “Ent” y un número consecutivo (significa: Entrevista 1), esta información fue procesada en el software Atlas-Ti 24.1.

Para el trabajo de campo y abordaje de los sujetos a indagar, se tuvieron en cuenta las disposiciones de la resolución 08430 de 1993 (Ministerio de Salud Nacional de Colombia, 1993), y se contó con la aprobación del comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la presentación de resultados se hace un abordaje global de los mismos, pues en términos generales los resultados por cada caso tienden a ser similares, lo que suele variar son los diferentes testimonios que se refieren a las categorías exploradas (Figura 1): Conocimiento del Contexto (CCt), Conocimiento Pedagógico de la EF (CPEF), Conocimiento de los Estudiantes (CEs), Conocimiento de la Evaluación (CEv), Conocimiento del Contenido (CCn), Conocimiento de Estrategias de Enseñanza (CEE) y el Conocimiento Experiencial (CEx) (Montoya Grisales et al., 2022).

La principal diferencia que se presentó en el análisis por casos es el predominio de algunos componentes del CPC frente a otros, esto teniendo en cuenta el enraizamiento y densidad de las categorías axiales que los representan. En el caso de los estudiantes del PCJIC, el CPC aparece con más fuerza en los componentes de CPEF, CEs, CCt y el CEv; en la UCO, se apostó por el CCt, CEs, CCn y el CPEF; en la USB el predominio se ubicó en el CCt, CPEF, CCn, CEv y el CEs; finalmente, los estudiantes de la UDEA presentaron una apuesta por la mayoría de los componentes: CCt, CEs, CEv, CCn, CEE y el CPEF.

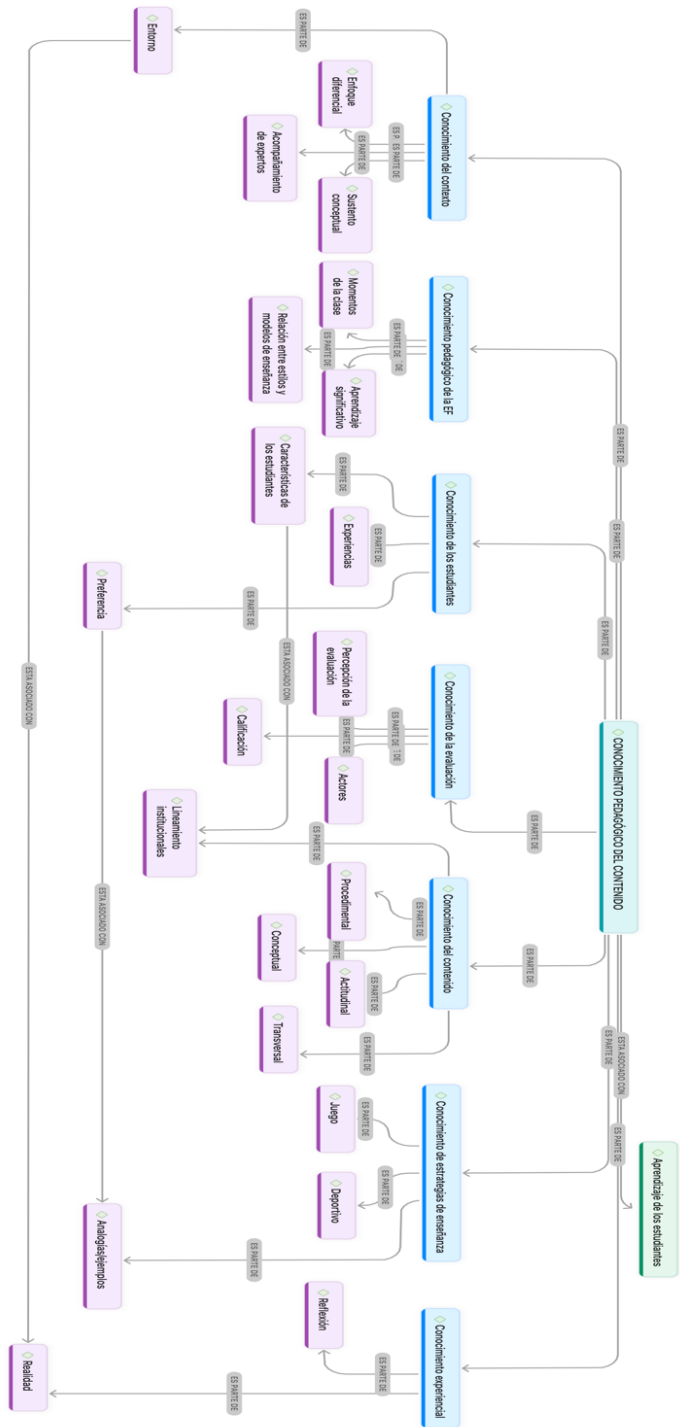


Figura 1. Red categorial CPC en el maestro en formación de EF en el departamento de Antioquia.

En el análisis general de los resultados, agrupados en la categoría macro CPC, inicialmente fue posible identificar en los sujetos indagados, una preocupación por parte de los futuros maestros en que sus estudiantes adquieran los contenidos y habilidades abordados en su clase. Este aspecto tiene una relación directa con los planteamientos teóricos, dado que como lo mencionan Ward y Ayvazo (2016) el principal indicador de un adecuado desarrollo del CPC por parte de un profesor es el aprendizaje de sus estudiantes: “Les estoy enseñando habilidades motrices básicas en el tema de la manipulación, ellos ya saben agarrar un balón, lo saben lanzar” (Ent.7-31).

En lo referido a las categorías axiales, que se derivan de la macro categoría y que describen la estructura del CPC éstas se presentaron de la siguiente manera y de acuerdo con su orden de importancia: CCt, CPEF, CEs, CEv, CCn, CEE y CEEx.

EL CCt hace referencia al espacio o escenario donde se realiza la practica pedagógica y está determinada por tres subcategorías: el entorno, el enfoque diferencial, acompañamiento de expertos y el sustento conceptual.

En lo referido al entorno, este se abordada desde tres instancias, en primer lugar, esta lo familiar, pues los futuros maestros expresan que es fundamental reconocer el comportamiento de sus estudiantes en función de las vivencias familiares, puesto que la armonía que exista en el seno familiar influye en el proceso de aprendizaje (Zuazo-Olaya, 2013): “Es necesario conocer en qué condición están de ánimo, de salud los estudiantes; como es su entorno, cómo viven” (Ent.2-17).

Desde una instancia social, los futuros maestros identifican qué es relevante reconocer “quiénes son, de dónde vienen” (Ent.11-16), porque la forma en cómo se desenvuelve con los pares y adultos depende del lugar donde los niños y jóvenes han crecido y se han desarrollado el autocontrol y la confianza interpersonal (Chaverri Chaves et al., 2021): “Uno como que va identificando ciertas situaciones de los niños, los que participan y los que no participan, porque como ya te lo comenté hay demasiada diferencia de un sector a otro” (Ent.1-18).

Finalmente, está el entorno institucional, donde se debe conocer cómo es la dinámica de la escuela, dado que cada una tiene sus especificidades, de hecho, Castro Aristizábal et al. (2019) mencionan que estas se refieren a las “características de los profesores, los recursos didácticos, el número de estudiantes, la infraestructura educativa, el tipo de colegio y los niveles de gasto en educación” (p. 12): “Depende también del colegio, porque hay algunos que son más rígidos, donde los estudiantes son más quietos entre comillas y otros partes más hiperactivos por así decirlo” (Ent.28-22).

Por su parte en la subcategoría enfoque diferencial son dos asuntos los que le atañen, primero, las necesidades educativas especiales, teniendo presente que en las escuelas se encuentran niños y adolescentes con características particulares y que al igual que los demás tienen derecho a ser atendidos y a una educación de calidad: “Siempre nos vamos a encontrar con estudiantes que tienen la capacidad de un aprendizaje más rápido y otros que lo tienen más lento, entonces debemos ir midiendo al momento de ejercer de qué modo vamos desarrollando las actividades, para que sea comprensible para todos los estudiantes” (Ent.6-26); de allí que la importancia radique en conocer cuáles son esas particularidades que hacen especial el aprendizaje en esos estudiantes.

Otro de los aspectos que da cuenta del enfoque diferencial, es el referido al número de estudiantes, puesto que los maestros en formación refieren que, al existir mayor número de estudiantes, el proceso de formación es mucho más complejo y la forma de solucionar

los diferentes abordajes conceptuales, procedimentales y actitudinales será recurriendo a modelos de enseñanza tradicionales.

A nosotros nos decían mucho en la universidad qué hay ciertas cosas que son antipedagógicas, el hecho de usted enfilarse a los niños todo el tiempo para que puedan desarrollar ciertas tareas, pero es que en el colegio se hace a veces muy necesario, porque tenerlos a todos esparcidos en una canchita como te digo 40 a 50 estudiantes, hablarles a todos en ese espacio tan amplio se hace muy difícil, entonces hay cosas a las que uno tiene que recurrir por obligación (Ent.22-33).

Lo anterior no es un asunto exclusivo de aquellos que están en el practicum, incluso es una situación bastante usual en el desarrollo profesional de un maestro colombiano en el entorno público (Herrera Pérez (2020).

Con relación al acompañamiento de expertos, en el proceso del practicum existe una triada de actores inseparable, la cual está compuesta por el asesor o tutor de la universidad, el cooperador o docente de la escuela y el maestro en formación, donde cada uno cumple un rol fundamental y el futuro maestro lo reconoce, dado que refieren asuntos como los siguientes: “El cooperador ha sido muy fundamental porque a veces entra uno en un conflicto que no sabe qué hacer en una situación, entonces él dice, bueno por qué no lo haces así, por qué no miras eso, por qué no miras aquello” (Ent.21-34).

Muy de la mano con la triada formativa, está la importancia de la reflexión que se hace en función de la experiencia de los maestros guías (Becerra-Sepúlveda et al., 2023) y que le permiten al futuro maestro fundamentar su conocimiento didáctico.

En última instancia se encuentra la subcategoría sustento conceptual, la cual se refiere a la manera en cómo el futuro maestro utiliza la evidencia teórica para dar valor a su quehacer en el contexto que actúa, teniendo la percepción de que “siempre hay que estar investigando nuevas formas de enseñar” (Ent.15-4); además, los futuros maestros son conscientes de que la información que ellos recogen en función de su labor debe ser abordada y entregada a los estudiantes de tal manera que estos puedan entenderla y utilizarla, lo que implica la adaptación y reescritura de lo consultado. “lo que hago es escribir documentos, de algunas investigaciones que reviso, se los escribo para que ellos lo lean en un lenguaje claramente más adaptado para ellos” (Ent.1-23). En este orden de ideas, el docente siempre está llamado a innovar, renovar, pero sobre todo a estar actualizado (Ríos Anciani, 2020).

La segunda categoría es CPEF, hace referencia a cómo el futuro maestro aborda la clase, en esta se combinan una serie de posibilidades que van desde cómo se organizan los niños en la clase, de qué medios se vale el maestro en formación para abordar los contenidos y una alusión a modelos pedagógicos y estilos de enseñanza. Lo que indica que los futuros maestros se valen de muchos de los elementos didácticos vistos en la formación inicial para afrontar su reto de atender la clase de EF; en definitiva, la categoría está compuesta por las subcategorías de momentos de la clase, relación entre los estilos de enseñanza y modelos pedagógicos, y aprendizaje significativo.

En lo que respecta a los momentos de la clase, ya desde hace tiempo López Pastor et al. (2001) resumía las diferentes formas de abordar la sesión de clase y refería que existían tres fases diferenciadas en una clase de EF, en esta misma lógica los futuros maestros perciben estas tres partes, la primera es la inicial o de encuadre, en la cual coinciden en la importancia de hacer acuerdos para el desarrollo de las clases, “hago un pacto pedagógico,

ellos proponen reglas, las sanciones y las recompensas”(Ent.18-18). También, refieren que es necesario que exista una articulación entre lo abordado anteriormente con la clase actual, lo que es un asunto que resulta fundamental, puesto que significa que existe un proceso encadenado y secuencial, que denota que los contenidos se abordan con una intencionalidad en particular, este momento desde un enfoque muy constructivista, el autor Escribano-Gómez (2007) lo llama el momento marco dado que se busca una conexión entre lo anterior y lo que empezará: “Siempre trato de articular las sesiones anteriores con las que siguen” (Ent.1-20).

La segunda parte es la central o de desarrollo, en la que existe una imperante necesidad por la organización del grupo, dado que “con una buena organización de la clase se logrará que los estudiantes encuentren más tiempo para desarrollar las actividades de aprendizaje” (Ortega Sáez et al., 2021, p. 903); “Subdividirlos por grupos, me gusta ponerlos a trabajar mucho en grupos o en parejas” (Ent.27-15).

Al mismo tiempo, para ellos es importante tener códigos que sirvan para ejecutar y controlar la clase, “utilizo el aplauso, entonces ellos saben que cuando yo aplaudo ellos se deben acercar...” (Ent.23-15).

Si bien es cierto que, existe una preocupación por la organización del grupo, también por la forma en cómo se presenta el contenido, a ellos les importa cómo se planifica y ejecutan las actividades (Hernández-Beltrán et al., 2021): “Repitiendo ejercicios hasta que los afianzan” (Ent.9-12).

Por último, está la parte de retroalimentación y cierre de la clase, en los futuros maestros coincide en afirmar que al final de la clase se reúnen y hacen una retroalimentación (Ent.2-19; Ent.12-14; Ent.21-28; Ent.27-16) con el objetivo de hacer “una reflexión” (Ent.3-21), hablar sobre el desarrollo de la clase y aunque no es posible en todas, tratan de hacerlo en la mayoría de ellas.

Otro aspecto relevante que se detalla en el conocimiento CPEF, es la relación que los futuros maestros establecen entre los estilos de enseñanza y los modelos pedagógicos, y aunque sus voces van de unos a otros, la predominancia explícita de sus testimonios se orienta hacia los modelos de orden tradicional y conductista, y los estilos de enseñanza centrados en el profesor como lo son el mando directo y la asignación de tareas (Hewitt & Edwards, 2011; Jaakkola & Watt, 2011). De esta manera las tareas iniciales del maestro en formación estriban en tener el control de la clase, y que los estudiantes estén en función de desarrollar los contenidos a partir de la voz y supervisión del maestro.

La última subcategoría es aprendizaje significativo, para los futuros maestros es fundamental lograr un adecuado desarrollo motriz, pero también entienden que es un proceso que efectivamente puede ser valorado cuantitativamente, pero que existen otros aspectos de índole mucho más subjetivo “uno como docente sabe que un niño ha mejorado de como uno lo encontró a cómo va en el proceso, uno deja un poco al lado esa parte cuantitativa y a pesar de que es una exigencia empieza a valorar esas cualidades”(Ent.6-35) y que además, es necesario que ese aprendizaje no se quede solo en la ejecución de la clase, sino que este sea capaz de llevarlo a la vida diaria, porque como lo expresa uno de ellos “a mí de qué me sirve que el niño aprenda a saltar una valla o que él se meta en la cabeza y que el mecanice la forma de saltar la valla, si se encuentra un hueco y no se lo puede saltar” (Ent.1-45).

Lo mencionado anteriormente es de suma importancia, dado que es acorde a las orientaciones curriculares para la EF, Recreación y Deportes (Ministerio de Educación

Nacional de Colombia, 2022), pues se plantea que es claro que la base de las competencias específicas de las EF son las habilidades y capacidades físicas, pero que es importante reconocer que esto tiene sentido cuando el niño es capaz de aplicar en contexto lo aprendido en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La categoría CEs, refiere al tipo de aspectos que tienen en cuenta los maestros en formación acerca de sus estudiantes, lo que no solo les posibilita una cercanía a ellos, sino también qué tipo de contenidos deben ser abordados y la mejor manera de hacerlo, es una categoría que denota la preocupación del futuro maestro frente a la formación de sus estudiantes.

La primera subcategoría características de los estudiantes, devela que los maestros en formación cuando se refieren a los estudiantes se interesan en reconocer en qué etapa de desarrollo se encuentra el niño o el adolescente, puesto que existen unos contenidos básicos: capacidades perceptivomotrices, fisicomotrices y socio motrices; habilidades motrices básicas y específicas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010), a tener en cuenta en la realización de las clases en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, frente a lo cual expresan que, se debe “entender que cada etapa tiene una necesidad diferente, tiene una intensidad diferente” (Ent.2-31), por lo tanto, se hace primordial, comprender que cada grupo requiere una atención diferente.

En otras palabras, conocer las potencialidades físicas y psíquicas de los niños, las condiciones de su desarrollo, de sus procesos biológicos, sociales, fisiológicos y psicológicos permitirá que los maestros dirijan o establezcan un sistema de influencias positivas, para la consecución de los máximos logros potenciales de desarrollo (Alfonso-Amaro et al., 2021; López Hurtado, 2016).

Si bien es cierto, que la literatura reporta que existen unas características generales en el crecimiento y desarrollo de los niños según la edad (Arce, 2015; Limachi Alcon, 2020; Mansilla, 2000), y que existen unos “conocimientos y destrezas básicas que los estudiantes deben consolidar en su respectivo grado” (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia-Colombia, 2010, p. 24), es importante reconocer si los estudiantes efectivamente están en ese punto, porque en ciertos casos y más con el aumento de los comportamiento sedentarios el componente motriz se ha ralentizado de forma significativa (Oñate Navarrete et al., 2021); en ese sentido, siempre se hace necesario contrastar el ideal propuesto por la teoría, en relación con las realidades manifiestas y observadas en los estudiantes en sus contextos.

En segunda instancia, otro aspecto que tienen en cuenta los maestros en formación de sus estudiantes, son sus experiencias, que hacen relación al cumulo de saberes previos, andamiajes y esquemas que los estudiantes ya poseen y han adquirido de una u otra forma, de esto se resalta que los maestros reconocen que la tarea formativa no parte de la nada y que los estudiantes en sus voces, expresiones y movimientos ya tienen algo que contar y manifestar: “Experiencias que ya tienen previas, porque desde ahí es de donde parte todo” (Ent.1-24).

En resumidas cuentas, este aspecto que para el futuro maestro es tan importante, también lo ha sido para otros autores (Estrada Infante et al., 2020; Guamán Gómez & Espinoza Freire, 2022; Mujica Johnson & Orellana, 2021), y es posible concluir que los conocimientos previos de cada estudiante son fundamentales la construcción de nuevo conocimiento o de uno más fuerte.

Finalmente, otro aspecto que da cuenta del conocimiento de los estudiantes, son sus preferencias, en pocas palabras, qué les gusta a los estudiantes trabajar en la clase de EF,

lo que indica no solo que los maestros den cuenta de que los contenidos estén acorde con las necesidades de los niños y jóvenes, sino también que sean afines a sus gustos: “Para mí es indispensable saber ellos qué quieren, qué piensan o cómo creen que se va a desarrollar, porque así planeó mis clases” (Ent.32-12).

En este sentido, se comprende que la percepción de los estudiantes frente a la clase “es de suma importancia para entender cómo mejorarla y lo que representa para ellos” (Chaverra Fernández et al., 2021, p. 1), esto, además, es una forma de mejorar su satisfacción frente a la clase y a aumentar su interés frente a los contenidos abordados (Serena Montañana et al., 2022).

Como cuarta categoría se encuentra el CEV, el cual tiende a ser valorado y percibido por los futuros maestros como un asunto derivado de los contenidos, y como uno de los componentes de lo didáctico como proceso: “En educación física evaluamos el cuerpo, evaluamos las expresiones, evaluamos el ser, el cómo no sentimos, evaluamos el cómo te relaciones, el cómo te sientes con el ambiente” (Ent.11-23).

En pocas palabras, ya sean conceptos, procedimientos o actitudes, si es abordado en clase es susceptible de ser confrontado y es un asunto de vital importancia en la población escolar en el contexto de la clase de EF (Montoya Grisales et al., 2023) y más porque como lo enuncian Cañadas y Santos-Pastor (2021) “los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad no se entienden si no van acompañados de procesos de evaluación de calidad” (p. 3).

Otro aspecto que destaca de la evaluación es su relación con la Calificación, donde es común identificar en los testimonios de los maestros en formación la palabra “nota”, haciendo referencia a esta como una valoración: “Estamos en una educación en la que todo bueno o malo debe ser valorado y debe ser valorado cuantitativamente” (Ent.6-33).

Incluso algunos confunden la evaluación con la calificación, al asumirla como sinónimos, y que ambas se refieren a la valoración frente a lo que estudiantado ha aprendido: “Yo no estoy de acuerdo con la evaluación, soy enemigo número uno de una nota numérica porque todos tienen capacidades distintas” (Ent.31-19).

Esta es una postura muy tradicional de afrontar la evaluación, dado que se asume como un proceso de control y autoridad, y donde el principal protagonista es el profesor (Montoya Grisales et al., 2023).

Finalmente, otro de los aspectos que hace alusión a esta categoría es el referido al actor de la evaluación, es decir, quien establece u opina sobre el proceso llevado a cabo, donde es posible observar un predominio del maestro sobre los aprendizajes del estudiantado (González Palacio et al., 2020), por lo cual la heteroevaluación es la tendencia, tal como puede apreciarse en lo siguiente: “Yo pienso que es primordial evaluar a cada niño por su desempeño y por sus habilidades y así lo hago” (Ent.10-24).

En menor medida, en términos de actores se hizo alusión a la autoevaluación, es decir, que los estudiantes asuman un rol reflexivo y valorativo frente a los contenidos que se abordan en clase: “autoevaluación que tenga un contenido procedimental, conceptual o procedimental, que vayan ligados a la planeación de la unidad didáctica que yo estoy proponiendo” (Ent.21-25). Desde una mirada formativa, este proceso es fundamental porque allí es donde el estudiante hace un juicio sobre sus propias actuaciones (González Palacio et al., 2020) y acompañado de la heteroevaluación y coevaluación convierten a la evaluación en un proceso integral.

La categoría CCn hace referencia a los asuntos específicos que son llevados por el maestro a la clase, es lo que debe tratarse y abordarse a partir de una premisa fundamental, que en

efecto esto sea lo que adquiera el estudiante, desde otro punto de vista, también puede verse como una suerte de tipologías que agrupan lo que el futuro maestro enseña; es importante tener presente que como lo menciona Price et al. (2022), los conocimientos y habilidades que tenga el maestro van a influir en experiencias de calidad para sus estudiantes, por lo que en última instancia influye en el aprendizaje de estos. Para el caso de los maestros en formación indagados en este estudio, el conocimiento del contenido se describe como sigue:

En primera instancia, aparecen los lineamientos institucionales, que hace referencia a que los futuros maestros identifican que existen unas directrices de orden institucional que se deben cumplir, específicamente en cuanto a los contenidos que deben ser abordados y que están reflejados en los planes de área, estos están planteados por grado escolar y por periodos académicos en la mayoría de los casos, y en general guardan relación con las características de los estudiantes y con el entorno institucional, “Los contenidos se encuentran en el plan de área de la institución educativa dónde uno está haciendo la práctica y ya es uno el que se las ingenia para llevar todo ese contenido al aula de clase” (Ent.30-11).

La segunda subcategoría, hace referencia al conocimiento de los contenidos de orden procedimental, la cual parece tener gran relevancia por parte de los maestros en formación; es la que más frecuencias presenta, es decir, en la narración de los futuros maestros se encuentra claramente todo lo referido a las acciones que se ejecutan en la clase y a la explicación de lo realizado: “Los contenidos son más que todo procedimentales se centran mucho en las habilidades motrices básicas y en las capacidades coordinativas” (Ent.18-9).

Aspecto que resulta muy importante puesto que como lo proponen Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez (2019) “desde una visión de EF integral, los contenidos procedimentales son parte determinante en la enseñanza” (p. 4).

Frente a los contenidos de carácter conceptual, en el área de EF ha existido la creencia de que es poco abordado o que es a lo que menos atención y tiempo se le debe asignar, esto por la percepción de que “esta materia no tiene otro sentido que el de la práctica, en el aula o en el gimnasio, de actividades corporales o de juegos deportivos” (Villada Hurtado & Vizúete Carrizosa, 2003, p. 8), y aunque esta es una postura muy tradicional e inadecuada, no es que sea muy ajena a la realidad actual en algunas instituciones, tanto así que uno de los futuros maestros menciona: “estos chicos no tenían su cuaderno de educación física, pues no estaban acostumbrados al tema teórico” (Ent.28-16), es decir, existe tan poco abordaje del contenido conceptual en algunas instituciones que ni siquiera contemplan tener un cuaderno en el cual puedan registrar sus apuntes.

Con respecto a los contenidos de orden actitudinal, referidos a la disposición, percepción y conjunto de relaciones que se tejen en clase, los testimonios recogidos se inclinan a tener una valoración positiva de este tipo de contenidos, ya que ellos tienden a mejorar el dinamismo y entendimiento de la clase, pero sobre todo la relación entre los actores de esta en función de una serie de valores y normas que presiden la manera de relacionarse con los otros: “Con lo actitudinal me voy mucho con el lado de los valores y de las normas” (Ent.18-11).

Al parecer estar bien y entenderse con el otro es una premisa fundamental de lo actitudinal, y la regla o norma no es solo un asunto de obedecer, sino más bien que la clase sea un ambiente colectivo y compartido. En resumidas cuentas, para los futuros maestros es fundamental el desarrollo de los valores, las actitudes y normas, dado que esto está vinculado a los hábitos, modos de actuar y comportamientos de los niños y jóvenes (González Palacio et al., 2020).

Por último, en el asunto transversal, autores como López Pastor et al. (2016) indican que este tipo de contenidos buscan aportar al desarrollo integral de los estudiantes desde y a través de la motricidad, y que son necesarios dado que se forman sujetos que hacen parte de una sociedad.

en este momento ellos están trabajando todo lo que es desarrollo vial entonces la profe les enseñan a caminar por la cebr, cruzar por los pasos peatonales adecuados, reconocer el semáforo, entonces yo lo que hago es direccionar los juegos de tal manera que los niños desarrollen su lateralidad y a la vez practiquen lo que les enseñaron en desarrollo vial (Ent.9-9).

Acciones como éstas son muy importantes para el estudiante, puesto que el futuro maestro utiliza el juego como medio para despertar el interés y la motivación hacia un tema específico, como en este caso la suma (Paredes Giménez & Rodrigo Teruel, 2020). En pocas palabras, la clase de EF no solo tiene la finalidad de desarrollar motrizmente al niño, sino también que se convierte en un medio para poder aportar a las otras áreas.

El CEE hace alusión a los medios, procedimientos o técnicas que utiliza el futuro maestro para abordar la clase y lograr un aprendizaje significativo. Está compuesta por tres subcategorías: el juego, lo deportivo y las analogías/ejemplos.

Cuando se alude al juego, los maestros en formación lo utilizan como un medio que no sólo les permite dinamizar la clase, sino abordar el tema y alcanzar el objetivo propuesto, esto muy de la mano a lo propuesto por Valdivia-Moral et al. (2020), los cuales expresan que el juego en la clase de EF “es una actividad intrínsecamente motivadora que facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del ejercicio físico, y constituye un factor que desarrolla el conocimiento” (p. 94) y que se refleja en lo siguiente: “Más que todo el enseñar por medio del juego, porque así los niños se divierten y también se cumple el objetivo que uno quiere en este caso estimular las habilidades” (Ent.25-12).

Otra estrategia señalada por los futuros maestros es lo Deportivo, en la que consideran el aspecto competitivo como fundamental, dado que motiva y permite un trabajo en equipo con el objetivo de ganar (Ent.12-13; Ent.22-24) y refieren que en especial en básica secundaria y media es donde se utiliza el deporte como un medio para el desarrollo de la clase y que existen instituciones con un corte muy deportivista, en la cual es obligatoria la enseñanza de los deportes tradicionales como el baloncesto, fútbol y voleibol (Ent.32-22); aunque también es posible encontrar otras opciones: “hay elementos que ya no aplican con las nuevas generaciones porque ellos no se divierten con un balón de la misma forma, muchos ya no quieren futbol, ya no quieren baloncesto, ya no quieren voleibol, ellos quieren aprender ultimate, rugby, futbol americano, entre otros” (Ent.31-32).

Por último, se encuentra la subcategoría Analogías/ejemplos, esta apunta a cómo se presenta el contenido, con esto se quiere decir que, el futuro maestro tiene claridad frente al tema a trabajar, no obstante, presentarlo a los estudiantes requiere de creatividad, puesto que llegar con palabras muy técnicas, por ejemplo decirle a los niños de primero de primaria que en la clase se trabajara la habilidad de locomoción de salto con dos pies puede generar confusiones, pero si se utiliza el simbolismo “lo que permite es uno no decirle, mira tenemos que saltar en dos pies, sino que uno le va a decir, vamos a jugar a la ranita, y los niños empiezan a asociar la acción motriz con un juego” (Ent.10-15), lo que indica que es preciso conocer las preferencias de los estudiantes, para de esta manera poder hacer las equivalencias adecuadas.

Ciertamente, establecer analogías es importante, pero también lo es dar ejemplos o demostraciones adecuadas, dado que los profesores eficaces al presentar una actividad o tarea exhibe diferentes elementos, dentro de ellos las demostraciones completas, facilitando el entendimiento de sus estudiantes (Tristán et al., 2019).

Para concluir, se presenta la categoría Conocimiento experiencial, en la que se encuentra la reflexión y la realidad como insumos esenciales en la articulación de estrategias pertinentes al contexto.

Los futuros maestros utilizan un instrumento para plasmar la reflexión que hacen frente a su proceso de práctica pedagógica, lo que sucede es que lo nombran de diferentes maneras: “diario de campo” (Ent.25-15), “reflexiones teóricas” (Ent.4-5), “diarios del profesor” (Ent.18-20), “diario pedagógico” (Ent.19-30), esto en función de la universidad en la que se encuentren.

Coinciden, además, en que dicha herramienta les permite hacer seguimiento, permite detallar las problemáticas presentadas desde lo actitudinal, procedimental y conceptual y, en general, les posibilita plasmar todo lo que sucede en clase: “Las reflexiones teóricas me ayudan para hacerle seguimiento a los grupos, para ver qué problemáticas puedo encontrar y cómo las puedo resolver” (Ent.4-5).

En conclusión, en ese acto pedagógico reflexivo que realiza el futuro maestro utilizando ese banco de datos llamado diario de campo del profesor o reflexión teórica, se convierte en un investigador de su propia acción docente (Dos Santos & Medina Mejía, 2021).

Aparece en última instancia la subcategoría realidad, dado que para los maestros en formación es de gran importancia entablar conversaciones con profesores que están en la institución educativa donde ellos hacen su práctica, con compañeros que ya han tenido experiencia en campo o incluso, con compañeros que se encuentran en su mismo nivel de práctica: “Cuando alguien que realmente está en el contexto te dice cómo debes intervenir una clase, eso marca mucho la diferencia” (Ent.8-36), por lo tanto, compartir experiencias con otros, promueve un mejoramiento en el quehacer docente, dado que existen algunos docentes que poseen un conocimiento mucho más amplio por el análisis que han hecho de sus prácticas y han estado por más tiempo en ese entorno (López Serrano, 2019).

Finalmente, a pesar de que el análisis categórico, determinó siete categorías axiales para la comprensión del CPC en estudiantes de EF en el contexto del practicum, el análisis de coocurrencia denota que los límites y fronteras entre estas categorías pueden trastocarse (Figura 2), y que, por ejemplo, el CCt tiene relación con el CEx; además, se asocia en alguna medida con el CCn y el CEE; pero su vínculo más fuerte lo tiene con el CE. Pero además fue posible establecer que en el caso del componente o categoría CPEF sus dos vínculos más importantes fueron con el CEE y el CEv.

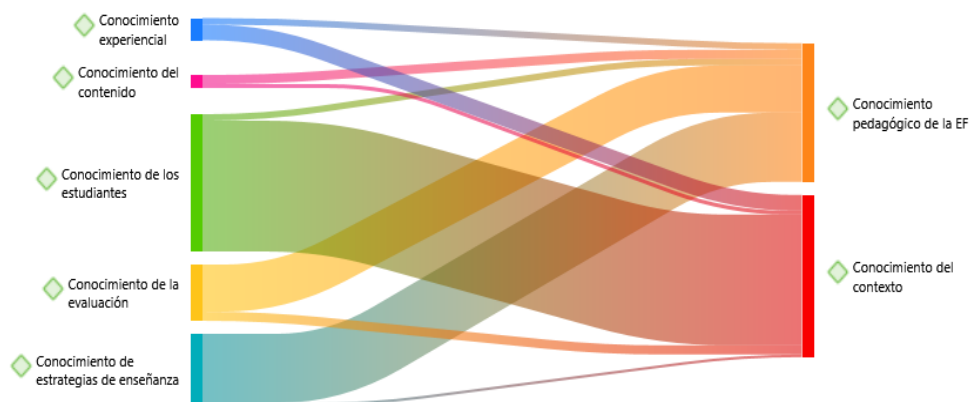


Figura 2. Análisis de coocurrencias entre las dimensiones del CDC.

De lo anterior, es posible colegir que en general el CPC en el proceso de formación inicial del maestro de EF es complejo, dinámico e integral; una especie de policromía que sin renunciar a las peripecias de un maestro en general, no deja de ser un reto que en términos de lo formativo y el futuro rol profesional, implique la tarea de adaptarse y reaccionar ante las vicisitudes relativas que se presentan en los entornos educativos; por lo tanto, algunos de los retos que debe afrontar el maestro en formación, están referidos a conocer su función en la sociedad, adaptarse a los diversos contextos de actuación, a reconocer las necesidades de aquellos estudiantes que requieren de su atención; y dar cuenta de los contenidos específicos de su campo en contraste con las formas y estrategias de enseñanzas que requieren en su implementación.

4. CONCLUSIONES

La estructura y diferentes componentes del CPC, tienden a presentarse de manera relacionada y con muy buenas valoraciones en las cuatro universidades indagadas, sin embargo, se pueden destacar algunos aspectos sobre otros como son: que las actividades que se implementan en la parte central de la clase deben estar direccionadas a lograr el propósito de la misma; es importante utilizar aquí la vuelta a la calma y algunas actividades de reposo en el abordaje didáctico de la clase de EF; se considera el juego como un medio importante a la hora de abordar la clase de EF; se da relevancia a planificar acciones del área acordes con las edades y características de los estudiantes; es relevante incluir la autoevaluación en el proceso formativo; se hace necesario desarrollar contenidos de orden actitudinal en la clase de EF; y es importante registrar y reflexionar sobre lo que se hace en la clase.

Finalmente, en la implementación del análisis cualitativo de coocurrencias, se confirmó y evidenció que los límites y fronteras entre las dimensiones del CPC son difusas y pueden trastocarse, es decir, se presentaron relaciones, asociaciones o vínculos entre ellas, en algunos casos más fuertes que en otros, sin embargo, independientemente de la

fuerza de asociación entre los componentes del CPC, el común denominador indica que es la unión, la intersección y la proximidad lo que caracteriza al CPC en el contexto del practicum del maestro en formación de la EF. Por lo tanto, a la hora de pensar y ofrecer una estructura que dé cuenta del CPC en este contexto, este estará compuesto por siete componentes principales (Figura 3) los cuales son: El conocimiento pedagógico de la EF, el conocimiento del contexto, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento de las estrategias de enseñanza, el conocimiento de la evaluación, el conocimiento de los contenidos y el conocimiento experiencial.

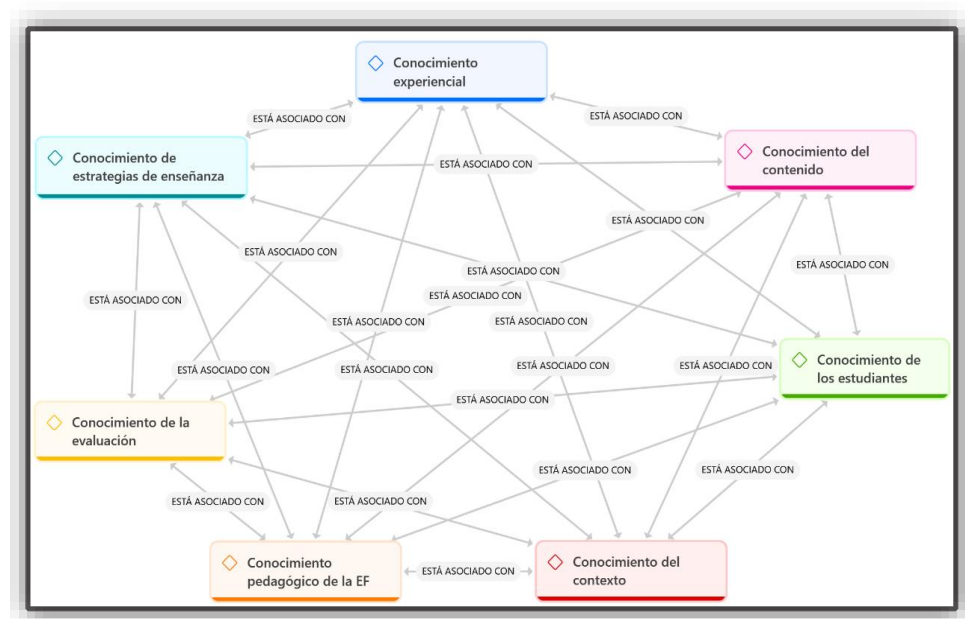


Figura 3. Estructura del CPC del maestro en formación en el contexto del practicum en la EF escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIIESEP. (2020). *Declaración oficial sobre Evaluación en Educación Física*. <https://acortar.link/SsWn7S>
- Alfonso-Amaro, Y., Carreño-Ortega, D., & Massani-Enríquez, J. F. (2021). Guía de observación para la exploración de las inteligencias múltiples en los niños de cinco a seis años de edad. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías Del ICBI*, 9, 74–78. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9iespecial.7258>
- Almonacid Fierro, A. A., Merellano-Navarro, E., Feu Molina, S., Vizuite Carrizosa, M., & Orellana Fernández, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 459–468. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Amórtégui Cedeño, E. F., & Mosquera, J. A. (2021). La formación de maestros y maestras de ciencias naturales en contextos de aislamiento social: experiencias en la región sur de Colombia. *Memorias sifored - encuentros educación UAN*, (4). <https://acortar.link/8czR9Q>

- Andreucci-Annunziata, P., & Morales Cabello, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(3), 441–463.
- Arboleda Machado, N. J. (2021). *Tendencias dominantes en la construcción del licenciado en Educación Física en Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/135387>
- Arce, M. (2015). Crecimiento y desarrollo infantil temprano. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 32(3), 574–582. <https://acortar.link/D6aJsu>
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R., & Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 111–138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Betancur Agudelo, J. E., López Ávila, C. R., & Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 14–28. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
- Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de educación física en primaria y secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- Castro Aristizábal, G., Díaz Rosero, M., & Tobar Bedoya, J. (2019). ¿Por qué los colegios privados en Colombia obtienen mejores resultados académicos? *Lumen Gentium*, 3(1), 9–31. <https://doi.org/10.52525/lg.v3n1a1>
- Chamorro Miranda, D. J. (2014). Características del discurso del maestro en el aula. In I. García Parejo (Ed.), *El estudio del discurso en comunidades educativas aproximaciones etnográficas* (pp. 17–25). Traficantes de sueños.
- Chaverra Fernández, B. E., Gaviria Cortés, D. F., & González Palacio, E. V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422–427. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Chaverra Fernández, B. E., & Hernández Álvarez, J. L. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 225–245. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Chaverra Fernández, B. E., Moreno Pérez, S., & López López, D. A. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias de La Actividad Física*, 22(2), 1–12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Chaverri Chaves, P., Barrantes Pereira, R., & Conejo, L. D. (2021). El test de la golosina en contexto: ¿cómo influye el entorno social en la toma de decisiones y el autocontrol? *Ciencias Psicológicas*, 15(2), 1–11. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2486>
- Dos Santos, A. C., & Medina Mejía, L. (2021). Las lagunas discursivas en las producciones de un diario de campo y de un portafolio: ¿Pérdida de sentido de lo que se enseña? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 99–124. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.5>
- Escribano-Gómez, P. (2007). *Diario inacabado de un maestro*. Cablegraphics.
- Estrada Infante, L., Estrada Infante, E., & Hernández Hernández, M. (2020). El modelo integrador para la enseñanza de habilidades técnicas de fútbol en la Educación Física escolar. *Revista Científica Olimpia*, 17, 726–737. <https://acortar.link/EzCzUf>
- González Palacio, E. V., Chaverra Fernández, B. E., Bustamante Castaño, S. A., & Toro Suaza, C. A. (2020). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos*, 40, 317–325. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- Guamán Gómez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124–131. <https://acortar.link/14aRBU>

- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Evolución de las sesiones de Educación Física. *EmasF*, 73, 99–112. <https://acortar.link/eKz3bw>
- Herrera Pérez, J. C. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 125–144. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Hewitt, M., & Edwards, K. (2011). Estilos de enseñanza auto identificados de entrenadores de jugadores junior y profesionales de clubes en Australia. *ITF Coaching & Sport Science Review*, 19(55), 9–12. <https://doi.org/10.52383/itfcoaching.v19i55.379>
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248–262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- Kim, I., & Ko, B. (2016). Developing Elementary Content Knowledge in Physical Education Teacher Education. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 4(2), 13–19. <https://doi.org/10.13189/saj.2016.040201>
- Kim, I., Ward, P., Sinelnikov, O., Ko, B., Iserbyt, P., Li, W., & Curtner-Smith, M. (2018). The influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: An evidence-based practice for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 133–143. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0168>
- Limachi Alcon, M. (2020). Evaluación del desarrollo madurativo en niños de 4-5 años en etapa escolar. *Revista de Psicología*, 24, 109–119. <https://acortar.link/dF7DW4>
- López Hurtado, J. (2016). *Un nuevo concepto de educación infantil* (2ª ed.). Editorial Pueblo y Educación.
- López Pastor, V. M., Brunicardi, D. P., Manrique Arribas, J. C., & Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI Challenges of Physical Education in XXI Century. *Retos*, 29, 182–187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- López Pastor, V. M., García Peñuela, A., López Pastor, E., Monjas Aguado, R., Pérez Brunicardi, D., & Rueda Cayón, M. (2001). La sesión en educación física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Efdeportes*, 1–4. <https://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm>
- López Pastor, V. M., Molina Soria, M., Arias, C. P., & Manrique Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620–627. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.74193>
- López Serrano, M. E. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación En Psicología*, 3(2), 105–116. <https://acortar.link/MIJUh8>
- Medina, I. F., & Avendaño, B. L. (2017). Medición de variables y estrategias ulteriores de análisis. In P. Páramo Bernal (Ed.), *La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora* (pp. 40–54). Lemoine Editores.
- Meier, S. (2020). Development and validation of a testing instrument to assess pedagogical content knowledge of German preservice physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(5), 3010–3016. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s5409>
- Melguizo Moreno, E., & Fernández Plaza, J. A. (2018). La transposición didáctica de contenidos de lengua castellana y literatura y matemáticas desde la perspectiva de los maestros en formación de educación primaria. El caso de tabús y eufemismos y porcentajes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(4), 259–274. <https://acortar.link/4iRxC>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Enseñar para la vida*. <https://acortar.link/ARKuEK>
- _____. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*. MEN. <https://acortar.link/8czR9Q>
- _____. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. MEN. <https://acortar.link/1Yh2K>

- _____. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN.
<https://n9.cl/ivvd>
- Ministerio de Salud Nacional de Colombia. (1993). Resolución número 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. *Diario Oficial*. <https://cutt.ly/yfYs1G6>
- Montoya Grisales, N. E., González Palacio, E. V., Jaramillo Montoya, L. F., Pérez Vélez, C., & Hurtado Vélez, H. (2023). La evaluación en la clase de Educación Física desde la percepción de los estudiantes de secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 68, 94–119. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a5>
- Montoya-Grisales, N. E., Almonacid-Fierro, A., Arroyave Giraldo, D. I., & Valdebenito González, K. B. (2022). Design and validation of a questionnaire to assess the Pedagogical practicum. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(5), 300–310. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0504>
- Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. D. C. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80750>
- Murcia Peña, N., & Jaramillo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 169–182. <https://n9.cl/qmsol>
- Oñate Navarrete, C., Aranela Castro, S., Navarrete Cerda, C., & Sepúlveda Urra, C. (2021). Asociación del enfoque en competencia motora y habilidades motrices, con la mantención de la adherencia a la actividad física en adolescentes. Una revisión de alcance. *Retos*, 42, 735–743. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86663>
- Ortega Sáez, P., García Martínez, S., Olaya Cuartero, J., & Ferriz Valero, A. (2021). Revisión sistemática y propuesta sobre la terminología usada en la estructura de las clases de Educación Física. *Retos*, 39, 902–909. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80118>
- Otero Saborido, F. M., Vázquez-Ramos, F. J., Cenizo-Benjumea, J. M., & González-Jurado, J. A. (2021). Analysis of the assessment in Physical Education curricula in Primary Education. *Sport, Education and Society*, 26(8), 903–916. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1804349>
- Paredes Giménez, J., & Rodrigo Teruel, E. (2020). Las matemáticas a través del área de educación física. *EmásF*, 63, 36–59. <https://acortar.link/znYx0y>
- Portela-García, C. A., & Vidarte-Claros, A. (2021). Niveles de actividad física y gasto frente a pantallas en escolares: diferencias de edad y género. *Universidad y Salud*, 23(3), 189–197. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.232>
- Price, A., Beckey, A., & Collins, D. (2022). Developing a love for playing games: a clarification of why Digital Video Games Approach is not Gamification. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2125946>
- Pulgarín González, C. A., Cardozo Molina, A., & González Palacio, E. V. (2022). Representaciones sociales sobre ser maestro en estudiantes de la licenciatura en educación física y deportes de dos universidades del departamento de Antioquia. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 188–204. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1677>
- Ríos Anciani, J. del C. (2020). Propuesta pedagógica: JClic como herramienta didáctica en la Educación Primaria. *Revista Scientific*, 5(16), 305–318. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.16.305-318>
- Robles Rodríguez, A., & Robles Rodríguez, J. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). *Retos*, 2041(2012), 78–83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa* (2ª ed.). Aljibe.
- Sánchez Miranda, Y. B., & Flórez Villamizar, A. (2018). La noción de cuerpo desde la clase de educación física. Manifestaciones sociales. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 6(2), 2–12. <https://doi.org/10.15649/2346030x.472>

- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación Cualitativa*. ARFO.
- Sarceda Gorgoso, M. C., Barreira-Cerqueiras, E. M., & Caldeiro-Pedreira, M. C. (2020). El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP. *Revista Practicum*, 5(1), 37–53. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v5i1.9829>
- Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia-Colombia. (2010). *Estándares básicos de competencia para el área de educación física, recreación y deporte en el departamento de Antioquia*. Gobernación de Antioquia.
- Serena Montañana, A., González Serrano, M. H., Pérez Campos, C., & Gómez-Tafalla, A. M. (2022). Análisis de las variables relacionadas con el interés por la Educación Física en el alumnado de educación secundaria: ¿cómo fomentarlo? *Retos*, 46, 378–385. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92585>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3ª ed.). Paidós.
- Tejada Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 91–114. <http://hdl.handle.net/10554/26282>
- Torres Hernández, N., & Gallego Arrufat, M. J. (2020). La evaluación en informes de prácticas del grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(2), 65–82. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10167>
- Tristán, J., Vergara-Torres, A., Vanegas-Farfano, M., Espino-Verdugo, F., Medina-Corrales, M., & Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas proporcionado por el profesor, necesidades psicológicas y vitalidad subjetiva en alumnos de educación física. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(3), 190–204. <https://doi.org/10.6018/cpd.358561>
- Tsuda, E., Ward, P., Li, Y., & Higginson, K. (2021). Content knowledge acquisition in physical education: Evidence from knowing and performing by majors and Nonmajors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 221–232. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0037>
- Valdivia-Moral, P., Farias-Valenzuela, C., Espoz-Lazo, S., & Sánchez Zafra, M. (2020). La metodología del juego en el área de educación física. In T. Sola Martínez, J. A. López Núñez, A. J. Moreno Guerrero, J. M. Sola Reche, & S. Pozo Sánchez (Eds.), *Investigación educativa e inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI*. Dykinson.
- Villada Hurtado, P., & Vizuite Carrizosa, M. (2003). *Los fundamentos teórico didácticos de la Educación Física*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ward, P. (2013). The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 431–440. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844045>
- Ward, P., & Ayzazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using Content Maps to Measure Content Development in Physical Education: Validation and Application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 20–31. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0059>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Zuazo-Olaya, N. (2013). *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas de segundo año de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima de Piura*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/11042/1818>