



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Física y Deporte

Doctorado en Educación

LA INFLUENCIA DEL PROCESO DE TUTORIZACIÓN EN LOS ESTUDIANTES EN
PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA: ANÁLISIS
DE SUS CONCEPCIONES, QUEHACER DOCENTE Y PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

D. Luis Osvaldo Henríquez Alvear

DIRECTOR:

Dr. D. Gonzalo Ramírez Macías

Sevilla, 2023

Resumen

En Chile, durante la última década, las demandas en materia de educación han impulsado elevar las exigencias de la formación inicial docente. Lo anterior motiva a las instituciones formadoras de profesores a mejorar sus estándares, en todos los aspectos vinculados a la formación inicial docente. En este contexto, el proceso de prácticas profesional adquiere gran interés, ya que, por las características propias de su función, permite al estudiante de pedagogía desarrollarse en un contexto real de aprendizaje.

La presente propuesta, pretende conocer cuál es la influencia de los profesores tutores de práctica sobre los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera, al finalizar su trayectoria de práctica, durante el proceso de práctica profesional. Respecto de la adquisición del quehacer docente en los aspectos preparación de la enseñanza, Enseñanza inter-activa y reflexión docente de los contenidos curriculares abordados durante la enseñanza.

Para lograr el objetivo anteriormente planteado, se propone un estudio cualitativo que contempla para su desarrollo la indagación en diferentes ámbitos del quehacer docente de los estudiantes en práctica. El primero pretende conocer el quehacer del estudiante en práctica respecto de cómo planifica las clases, en el segundo se propone conocer cómo el estudiante en práctica lleva a cabo su enseñanza y, en el tercero, cuáles son las reflexiones que tiene el estudiante en práctica de los contenidos de la Educación Física que fueron parte de la enseñanza. Para el desarrollo de lo anterior, se utilizarán las siguientes técnicas de investigación: la, revisión documental y el uso de entrevistas episódica.

A partir de lo anterior, y en base a los testimonios de los estudiantes en prácticas, se busca conocer la influencia de los profesores tutores sobre el estudiante en práctica de Educación Física durante la trayectoria de prácticas.

Palabras claves: Tutoría, Formación de docente, Práctica pedagógica, Educación Física.

Índice

Resumen	2
1. Introducción y justificación	8
2. Declaración del problema	14
3. Objetivos de investigación	16
4. Revisión de la literatura	17
4.1. Aproximación histórica de la formación inicial docente en Chile desde la Educación Física	17
4.2. La tarea docente	19
4.3. La Transposición Didáctica como proceso transformador del saber	21
4.4. Saber a enseñar o contenido curricular	24
4.5. Creencias en torno a la Educación Física	27
4.6. Didáctica de la Educación Física	28
4.7. Pensamiento del profesor	30
4.8. Saberes del profesor	32
5. Diseño de investigación	40
5.1. Presentación del caso.	43
5.2. Fases de la investigación	46
5.3. Técnicas de recolección de datos	52
5.3.1. Revisión documental	52
5.3.2. Entrevista episódica	53
5.4. Definición y acceso a los participantes	60
5.5. Técnica de análisis de datos	63
5.6. Criterios de credibilidad	65
5.6.1. Credibilidad	65

5.6.2.	Transferibilidad	66
5.6.3.	Dependencia	66
5.6.4.	Confirmabilidad	67
5.7.	Cronograma	68
6.	Resultados	69
6.1.	Categoría Quehacer pre-activo	71
6.1.1.	Sub-categoría Imaginar la planificación	75
6.1.2.	Sub-categoría Acciones al planificar	79
6.1.3.	Sub-categoría Consideraciones al planificar	85
6.1.4.	Sub-categoría Propósito al planificar	94
6.2.	Categoría Quehacer inter-activo.	100
6.2.1.	Sub-categoría Domino de grupo	104
6.2.2.	Sub-categoría Motivación para la clase	108
6.2.3.	Sub-categoría Mediación	113
6.2.4.	Sub-categoría Decisiones inter-activas	116
6.3.	Categoría Quehacer post-activo	120
6.3.1.	Sub-categoría Agentes de reflexión	123
6.3.2.	Sub-categoría Temas de reflexión	128
6.4.	Categoría Influencia tutores	131
6.4.1.	Sub-categoría Influencia pre-activa	136
6.4.2.	Sub-categoría Influencia inter-activa	141
6.4.3.	Sub-categoría Influencia indirecta	146
6.5.	Categoría Relación con tutor	150
6.5.1.	Sub-categoría Tutor formador	154
6.5.2.	Sub-categoría oportunidades de participación	159

6.5.3. Sub-categoría Tutor vigilante	164
6.5.4. Sub-categoría Adaptarse al tutor	168
7. Discusión	171
7.1. Influencia en el quehacer pre-activo	176
7.2. Influencia en el quehacer inter-activo	181
7.3. Influencia post-activa	188
8. Conclusiones	191
9. Limitaciones e investigaciones futuras	196
10. Referencias	197
11. Anexos	214
Anexo 1. Instrumentos recolección de datos.	214
Anexo 2. Guion de entrevista	215
Anexo 3. Consentimiento Estudiante en Práctica	220

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Formación en Educación Física en países iberoamericanos</i>	12
Tabla 2. <i>Síntesis línea de prácticas</i>	15
Tabla 3. <i>Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) en la enseñanza de la ciencia (Loughran et al., 2012).</i>	36
Tabla 4. <i>Progresividad línea de prácticas</i>	45
Tabla 5. <i>Resumen fase de la investigación</i>	47
Tabla 6. <i>Matriz de codificación</i>	49
Tabla 7. <i>Resumen diseño investigación</i>	51
Tabla 8. <i>Documentos asociados a la práctica</i>	52
Tabla 9. <i>Fases entrevista episódica según Flick (2002)</i>	54
Tabla 10. <i>Vínculo preguntas de investigación con guion de entrevista</i>	57
Tabla 11. <i>Participantes por tipo de dependencia y nivel educativo</i>	62

Tabla 12. <i>Temporalización de tareas anuales</i>	68
Tabla 13. <i>Resumen entrevistas</i>	69
Tabla 14. Códigos categoría Quehacer pre-activo	72
Tabla 15. Códigos categoría Quehacer inter-activo	101
Tabla 16. Códigos categoría Quehacer post-activo	121
Tabla 17. Códigos categoría Influencia tutores	132
Tabla 18. Códigos categoría Relación con tutor	151

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Diseño de investigación</i>	50
Figura 2. <i>Quehacer pre-activo</i>	71
Figura 3. <i>Imaginar la planificación</i>	75
Figura 4. <i>Acciones al planificar</i>	79
Figura 5. <i>Consideraciones al planificar</i>	85
Figura 6. <i>Propósito al planificar</i>	94
Figura 7. <i>Quehacer inter-activo</i>	100
Figura 8. <i>Dominio de grupo</i>	104
Figura 9. <i>Motivación para la clase</i>	108
Figura 10. <i>Mediación</i>	113
Figura 11. <i>Decisiones inter-activas</i>	116
Figura 12. <i>Quehacer post-activo</i>	120
Figura 13. <i>Agentes de reflexión</i>	123
Figura 14. <i>Temas de reflexión</i>	128
Figura 15. <i>Influencia tutores</i>	131
Figura 16. <i>Influencia pre-activa</i>	136
Figura 17. <i>Influencia inter-activa</i>	141
Figura 18. <i>Influencia indirecta</i>	146
Figura 19. <i>Relación con tutor</i>	150
Figura 20. <i>Tutor formador</i>	154
Figura 21. <i>Oportunidades de participación</i>	159

Figura 22. <i>Tutor vigilante</i>	164
Figura 23. <i>Adaptarse al tutor</i>	168

1. Introducción y justificación

El siguiente trabajo de tesis se titula “La influencia del proceso de tutorización en los estudiantes en prácticas de Educación Física de la Universidad de La Frontera: Análisis de sus concepciones, quehacer docente y preparación de la enseñanza.” está compuesta por apartados que van desde la introducción y aproximación al problema objeto de estudio, profundizando en la revisión de la literatura asociada al tema, hasta las decisiones metodológicas que organizan el trabajo investigativo que conduce a los resultados y conclusiones de esta investigación.

En Chile la última década ha estado marcada por demandas sociales vinculadas principalmente a la calidad y acceso a la educación (Garrido, 2017). Prueba de ello, fueron las movilizaciones estudiantiles del 2006 y 2011, el origen de estas demandas se basa en la estructura social y económica que organiza los diferentes niveles escolares y universitarios regulados por la oferta y la demanda, lo que condicionaba la capacidad de pago de familias y en definitiva el acceso a la educación. Esta dinámica comercial de la educación es un sistema instaurado en la dictadura cívico-militar, sostenido y profundizado en democracia. Como consecuencia de lo anterior, destaca la demanda en educación denominada “Revolución de los pingüinos”, movimiento social desarrollado en el año 2006 que surge bajo las exigencias de los estudiantes secundarios, quienes luchaban por mejoras relacionadas con la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹, beneficios de transporte público a partir de la Tarjeta Nacional del Estudiante² (TNE) y, el sistema de Jornada Escolar Completa (JEC)³, entre otras (Alvarado, 2010).

A partir de las demandas de los estudiantes secundarios, emerge en Chile la discusión sobre la calidad de la educación. A nivel nacional, para la primera década del siglo XXI presentó avances importantes en lo que respecta a cobertura en educación escolar, contrariamente el país no parece tener un desempeño destacado en cuanto a resultados de

¹ La Prueba de Selección Universitaria, es el instrumento de evaluación, a través del cual, los licenciados de la educación media son medidos y clasificados. El puntaje obtenido en esta prueba es requisito para postular a la educación universitaria

² La Tarjeta Nacional Estudiantil, es un beneficio que se le otorga a los estudiantes escolares, secundarios y universitarios con la cual obtienen gratuidad o rebaja en el transporte público.

³ El sistema de Jornada Escolar Completa corresponde a una modificación legal, a través de la cual se ampliaron las horas de clases en la educación escolar.

aprendizaje, ni respecto a la disminución de los niveles de segregación social del sistema educacional (Correa y Stahl, 2010).

A consecuencia de lo descrito anteriormente, y como resultado de las movilizaciones estudiantiles, el Estado desarrolla una serie de propuestas y acciones en materia de educación con el propósito de responder a las demandas emergentes. Es así como se crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, organismo encargado de evaluar el sistema educativo y proponer políticas para la mejora de la calidad de la educación, una de las primeras medidas que tomó esta entidad fue el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID). Para lograr sus objetivos, se creó una institución con atribuciones sobre la regulación, monitoreo y promoción de la formación docente inicial y continua; actuando también en la creación y acreditación de carreras de pedagogía, junto con el establecimiento y valoración de exigencias de entrada para el ejercicio de la profesión docente (Ávalos, 2014).

Sobre la calidad de la FID, se destaca la creación de un examen de conocimientos disciplinarios y pedagógicos denominado “Prueba Inicia”, la cual fue propuesta como medio de verificación de la calidad de la formación universitaria de las carreras de pedagogía, instrumento que ya en el año 2009 evidenciaba grandes deficiencias en la FID (Correa y Stahl, 2010). Actualmente la Prueba Inicia se denomina Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (ENDFID), y a diferencia de la Prueba Inicia, rendir la ENDFID representa un requisito de titulación para todos los estudiantes de pedagogía del país. Sin embargo, el resultado obtenido por los estudiantes de pedagogía sea este óptimo o deficiente, no es vinculante con la obtención del título profesional, de este modo el foco y uso de este instrumento de evaluación, no está en evaluar el desempeño del estudiante, sino que de forma indirecta evaluar los programas de formación de profesorado.

En Chile, en los años 2006 y 2016, se implementaron los marcos legales que regulan la calidad de las instituciones que imparten las carreras de pedagogía (Ministerio de Educación, 2006) y la formación y desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación, 2016). Dichos marcos legislativos, emergen con el fin de aumentar la calidad de la educación, siendo una de sus acciones directas el incremento de las exigencias sobre las universidades que dictan carreras de pedagogía a lo largo de todo el país.

Las nuevas exigencias impuestas para las universidades que ofertan carreras de pedagogía establece que, para poder dictar dichas carreras, es un requisito que la universidad y las carreras de pedagogías cuenten con la acreditación correspondiente por parte de la CNA (Consejo Nacional de Acreditación). Además el Artículo 27 de la Ley de aseguramiento de la calidad de la educación, señala la obligatoriedad de someterse a los procesos de acreditación solo a las carreras de Medicina, Odontología y Pedagogía (Ministerio de Educación, 2006). Lo anterior, ubica a las carreras de pedagogía en una posición relevante en la formación universitaria al nivel de carreras que tradicionalmente habían estado por sobre la pedagogía.

Actualmente a nivel nacional, son 53 las universidades que imparten carreras de pedagogías. De ellas, treinta y seis tienen presencia en las distintas regiones del país. Así en la zona sur de Chile, específicamente en la región de La Araucanía, destacan en la formación de profesores la Universidades Católica de Temuco y La Universidad de la Frontera (Consejo Nacional de Educación [CNDE], 2017).

La Universidad de La Frontera (UFRO), es una institución pública y estatal emplazada en la ciudad de Temuco, capital de la región de La Araucanía, Territorio que se caracteriza por su diversidad cultural y social, expresada por la presencia del pueblo mapuche, quien ha habitado el centro y sur del país desde antes de la llegada de colonos europeos (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011).

Al día de hoy, la Universidad de La Frontera mantiene una oferta de formación de profesores que incluye seis carreras de pedagogía, entre las cuales se encuentra la carrera de Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación. Esta carrera universitaria, a través de un modelo de formación concurrente⁴ permite que los estudiantes de pedagogía, durante el transcurso de los 5 años de su formación inicial adquieran los conocimientos necesarios tanto en el ámbito disciplinar vinculado a los saberes específicos de la disciplina, como también

⁴ Corresponde a la formación de profesores que considera los ámbitos específicos de la disciplina y los ámbitos pedagógicos organizados de forma simultánea durante la trayectoria formativa, a diferencia de los modelos consecutivos en los cuales se completa un ciclo de formación específica disciplinar para posteriormente iniciar un ciclo de formación pedagógica.

los saberes del ámbito pedagógico, relacionan con el quehacer del profesor y las teorías educativas.

De modo ilustrativo se presenta la siguiente tabla para evidenciar las diferencias del modelo de formación del profesorado de Educación Física en Chile con la de otros países Iberoamericanos.

Tabla 1.
Formación en Educación Física en países iberoamericanos

País/fuente	Características de la formación de Profesores de Educación Física	Tiempo aproximado de graduación
España (Gambau, 2019)	El ejercicio de la profesión docente se logra a través de la obtención del grado en ciencias de la actividad física y del deporte en una primera etapa. El conocimiento pedagógico se adquiere a través de un máster en educación, el cual faculta la enseñanza de la asignatura. Otra vía contempla la obtención del grado de Educación primaria, con mención en Educación Física, en cuyo caso para ejercer en secundaria debería complementar con el master antes mencionado.	4 años de grado 1 año de máster <hr/> 5 años totales
Brasil (Emiliozzi et al., 2017) (Oliveira et al., 2015)	La formación de profesores se desarrolla en su mayoría a nivel superior universitaria, sin embargo, existe un número menor de instituciones que entregan formación similar a través de bachilleratos de Educación Física y Deporte además de programas de educación a distancia.	4 años aproximadamente
Venezuela (Emiliozzi et al., 2017)	Formación Universitaria con título profesional o licenciatura	Entre 4.5 y 5 años
México (Emiliozzi et al., 2017)	La titulación de profesores de Educación Física se desarrolla por vías, una es la formación universitaria que se desarrolla en base a la autonomía de cada institución. Otra forma de formación de profesores de Educación Física se encuentra en las escuelas normalistas, instituciones que comparten un currículum nacional formativo.	8 semestres aproximadamente

Elaboración propia (2022).

Durante la formación pedagógica de los estudiantes de Educación Física (en adelante EF), destacan las asignaturas de práctica como aquellas actividades curriculares en las cuales el estudiante de pedagogía debe desarrollar la labor docente en un contexto real de enseñanza escolar, por un periodo de tiempo definido en cada asignatura. Durante este tiempo, el estudiante comparte aulas con quien será su profesor tutor, profesional de la EF perteneciente al sistema escolar de enseñanza. El profesor tutor, recibe al estudiante de pedagogía en EF contribuyendo en el proceso de FID guiando y modelando su quehacer profesional. De este modo, a través de la trayectoria de prácticas los estudiantes de pedagogía en EF de la

Universidad de La Frontera, se enfrentan a la tarea de desarrollar en los escolares los aprendizajes que han sido mandatados a través de las Bases Curriculares⁵ (Ministerio de Educación, 2013). Razón por la cual, deben organizar la enseñanza, tomar las decisiones respecto de los contenidos, evaluar las posibilidades que ofrece el entorno, definir las diferentes estrategias didácticas para abordar el contenido, transformar y/o adaptar el contenido para hacerlo comprensible por los estudiantes escolares, evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. En otras palabras, llevar a cabo todo el quehacer docente.

La actividad de prácticas descrita anteriormente corresponde a una etapa central del proceso de formación de los estudiantes de pedagogía, procesos que Gilli et al. (2012) describe como complejo y que definirá la identidad docente al señalar “El rol docente se construye en un proceso de aprendizaje complejo en el que participan múltiples condicionantes para la toma de decisiones en la práctica” (p.33). Y es en este complejo escenario, que los estudiantes de pedagogía en EF deben integrar los ámbitos que han marcado su formación profesional, incorporando en su quehacer, los elementos de una trayectoria curricular fundamentalmente teórica y modelada, tensionando su proceso formativo. En este escenario de tensión los estudiantes de EF deben ser capaces, a través de un proceso consciente, de organizar los contenidos que serán parte del proceso de enseñanza aprendizaje, adaptarlos a las características del contexto en el que se desenvuelven, tomar decisiones que consideran las particularidades de sus estudiantes y dar respuestas a los fines y requerimientos del sistema educativo. Permitiéndoles de este modo, generar una identidad o carácter profesional propio.

El presente proyecto de investigación, nace de la preocupación por mejorar la calidad de la FID de la Universidad de La Frontera, específicamente los procesos de Práctica de la carrera de Pedagogía en EF. En cuyo transcurso, los estudiantes comparten aulas, experiencias, expectativas con profesores de la disciplina pertenecientes al sistema escolar, quienes cumplen el rol de tutores, complementando la formación entregada por parte de la

⁵ Documento ministerial basado en los lineamientos constitucionales de Chile, se desarrolla a partir de la Ley General de Educación N°20.370 contiene las orientaciones respecto de los objetivos de aprendizaje para cada nivel.

universidad, durante las distintas asignaturas de prácticas de que conforman la trayectoria de prácticas.

Así, observar los procesos de tutoría de las prácticas permite hacer explícitos los factores que intervienen en ella, lo que favorece la comprensión de los diversos elementos que subyacen a la trayectoria de prácticas en EF y encontrar respuestas para mejorar los procesos de FID. Siguiendo esta idea, Pérez (2008) evidencia que la adquisición de competencias de ámbito profesional, se alcanza durante el prácticum; destacando en este sentido a la especialidad de EF, ya que producto de sus características eminentemente prácticas, favorecería la adquisición de las competencias mencionadas anteriormente. Sin embargo, a pesar de lo señalado es escasa la evidencia referida a los factores que favorecen o permiten al estudiante adquirir las competencias profesionales durante el proceso de práctica (Rodríguez-Gómez et al., 2017). Por lo tanto, es fundamental seguir explorando los procesos de práctica en FID.

Es entonces, que estudiar los procesos de tutoría que se lleva a cabo en la FID de EF, permitiría comprender la influencia de los profesores tutores sobre los estudiantes en práctica de EF, respecto de cómo organizar la enseñanza, qué decisiones tomar durante la clase y comprender el proceso reflexivo posterior al desarrollo de las clases, entre otras, es decir que el proceso de tutorización, guía o colaboración que se genera durante las distintas prácticas, influye en la formación de los nuevos profesionales y por consiguiente en las formas en que estos diseñan, realizan y reflexionan sus clases.

2. Declaración del problema

El proceso de FID de la Universidad de La Frontera, integra lo que se denomina Línea de Prácticas (Reglamento Carreras de Pedagogías, 2009) y corresponde al conjunto de 6 asignaturas que permiten vincular al estudiante de EF al medio educativo escolar. Dichas actividades académicas, se desarrollan a partir del cuarto semestre, y culminan en el décimo respectivamente. Estas actividades académicas, permiten a los estudiantes de pedagogía vivenciar de forma progresiva el ejercicio de la profesión docente. Durante estas asignaturas, los estudiantes se insertan en distintos establecimientos educacionales donde comparten aula con quien será su profesor tutor. La siguiente tabla contribuye de forma gráfica a la comprensión de la Línea de Prácticas de los estudiantes de EF.

Tabla 2.
Síntesis línea de prácticas

No mbre asignatura	Pr áctica inicial 1	Pr áctica inicial 2	Prá ctica intermedia 1	Prá ctica intermedia 2	Prá ctica profesional 1	Prá ctica profesional 2
Momento en que se cursa	Cuarto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	No veneno semestre	Decimo semestre
Duración asignatura	2 meses	2 meses	3 meses	3 meses	5 meses	5 meses
	2 horas semanales	2 horas semanales	4 horas semanales	4 horas semanales	14 horas semanales	14 horas semanales
Acciones en la práctica	Apoyo al tutor	Apoyo tutor, micro enseñanza	Apoyo tutor, diseño y desarrollo de actividades de enseñanza	Apoyo tutor, diseño y desarrollo de actividades de enseñanza y evaluación	Integrarse a una comunidad educativa	Integrarse a una comunidad educativa diseño y desarrollo de plan de intervención
Objetivo de aprendizaje	Conocer rol docente	Conocer características alumnos	Planificar y desarrollar la enseñanza	Planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza	Assumir rol de profesor de EF en 2 cursos	Assumir rol de profesor de EF en 2 cursos, implementar plan de intervención

(elaboración propia, 2022)

En este periodo formativo de práctica, a pesar de la formación universitaria, se observa en los estudiantes de Pedagogía en EF una escasa capacidad crítica de su entorno y una reproducción de patrones y formas estandarizadas en el desarrollo de sus clases. Lo anterior llama a reflexionar sobre los modos a través de los cuales los estudiantes de pedagogía organizan sus ideas a la hora de realizar clases en los centros de práctica.

Así también, permite cuestionar la influencia que puedan tener los profesores tutores con los que comparten aulas. Este último, profesional de la disciplina, será el encargado de guiar, acompañar, sugerir, modelar, en definitiva, colaborar a que el estudiante en práctica pueda integrar la teoría con la práctica. Por lo tanto, la influencia que pueda representar el profesor tutor configura una trascendencia significativa en el proceso de formación de profesores. El contexto anteriormente descrito permite generar las siguientes preguntas

1. ¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las decisiones que éstos toman al momento de preparar la enseñanza?
2. ¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las formas en que éstos llevan a cabo la enseñanza?
3. ¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las reflexiones que éstos realizan de la enseñanza impartida?

Por lo tanto, se proponen conocer el quehacer docente del estudiante en práctica en tres niveles, el primero de ellos correspondiente a la preparación de las clases, el segundo se refiere al modo en que desarrolla la enseñanza de la disciplina y el tercero se encuentra relacionado con los procesos de reflexión que se llevan a cabo luego de realizar clases. Posteriormente se propone indagar en la relación que el estudiante en prácticas establece con su profesor tutor, y la influencia que esta relación pueda tener sobre el quehacer del estudiante.

3. Objetivos de investigación

El objetivo general de la presente investigación es el siguiente:

Conocer la influencia ejercida por los profesores tutores sobre la adquisición del quehacer pedagógico de los estudiantes en práctica de Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera, durante la trayectoria de prácticas en los procesos de enseñanza pre-activos, inter-activo y post-activo aplicados en escuelas y liceos de la comuna de Temuco – Chile.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los procesos de enseñanza pre-activos, inter-activo y post-activo que los estudiantes en práctica llevan a cabo durante su trayectoria de prácticas.
2. Conocer las atribuciones de significado de los estudiantes en práctica sobre la relación establecidas con sus profesores tutores durante la trayectoria de práctica pedagógicas
3. Identificar la influencia del profesor tutor, percibida por el estudiante en práctica, sobre su quehacer docente.

4. Revisión de la literatura

El siguiente apartado expone los antecedentes teóricos e históricos que sustentan esta investigación, de este modo se inicia con una contextualización histórica de la formación inicial docente en Chile con foco especial en EF. Continúa incorporando los elementos teóricos que caracterizan la tarea docente en la actualidad, abordando temáticas que han permitido profundizar en su comprensión, finalmente se incorporan antecedentes teóricos que abordan los saberes del profesor.

4.1. Aproximación histórica de la formación inicial docente en Chile desde la Educación Física

En Chile durante el siglo XIX y principios del XX, la mortalidad infantil era un problema de estado alcanzando cifras que superaban el 50% de niños muertos antes del año de vida, situación aún más grave para niños huérfanos, llegando a cifras que superaban el 80% (Salazar, 2006), no solo las condiciones de vida de los niños de la época, preocupaba a las autoridades, sino que la población en general, aquejada por el hacinamiento en las ciudades que recibían la migración campo-ciudad y donde proliferaban enfermedades. Lo anterior propició la búsqueda de soluciones a dicho problema, encontrando en el discurso higienista de la época, los argumentos que permeaban incluso las políticas educativas de fines del siglo XIX (Serrano et al., 2012). Por tanto, en las escuelas estatales, la enseñanza la higiene se consideró obligatoria (Murillo, 1872), así también lo consignaría José Joaquín Aguirre en su Manual de Gimnasia Escolar, quien el año 1886, propondría tres medidas asociadas a la EF. Primero, que la enseñanza de la gimnasia debía ser obligatoria para las escuelas y colegios del Estado, segundo, que la enseñanza de la gimnasia debía iniciar a las 12 años, y por último que la gimnasia debía tener una periodicidad de cuatro veces por semana respetando el recreo (Aguirre, 1886).

Lo anterior, refleja y relaciona los orígenes de la disciplina con la higiene y la salud pública del país (Rivera y Henríquez, 2019). Es por ello que algunos de los referentes de la época que contribuyeron a la formación de las bases de la EF, fueron José Joaquín Aguirre médico y decano de la facultad de medicina, Adolfo Murillo médico e higienista y Ricardo Dávila médico e higienista, personas que desarrollaron una fuerte influencia desde una visión biomédica higiénica sobre la EF (Rivera y Henríquez, 2018). Y por tanto, se comienza a gestar los códigos disciplinares de la EF con bases en disciplinas como anatomía y la fisiología desde el siglo XIX (Rivera y Henríquez, 2018).

Por otra parte, desde la incorporación de la EF obligatoria para la educación primaria, comenzó una disputa por cuál sería el modelo que predominaría en Chile (Cornejo y Matus, 2013). Para ese entonces la formación del profesorado chileno se desarrollaba en las Escuelas Normales, lugar donde se formaban en todas las áreas incluida EF. En el año 1885, las Escuelas Normales sufrieron una reforma que proponía su ampliación, para lo cual se contrató a profesorado extranjero proveniente principalmente de Austria y Alemania, así también se promovió la salida del profesorado chilenos a estudiar al extranjero (Serrano et al., 2012).

Es en este escenario de expansión, que el desarrollo de una EF nacional también es influenciada por las escuelas europeas de Gimnasia de la época, como la escuela alemana y la sueca. La primera de ellas contó con el apoyo y promoción del austriaco Francisco Jenschke, (Cornejo y Matus, 2013) este último, fue parte de los profesores extranjeros contratado por el estado chileno, Jenschke promovía una EF rígida militarizada y que permitiera formar ciudadanos funcionales a las necesidades de una nación joven. La gimnastica alemana, promovida por Jenschke obtuvo apoyo desde el área de la medicina, ya que junto con los profesores extranjeros llegaron médicos alemanes, quienes reforzarían el discurso higienista a través del método alemán (Serrano et al., 2012) Por otra parte, están los aportes de Joaquín Cabezas, como profesor normalista, quien fue encomendado a viajar a Europa para estudiar las corrientes educativas de la época. Luego de su viaje, Cabezas propone una EF con influencia en la gimnasticas sueca (Rivera, 2020), empeñado en generar una educación más completa y equilibrada, ya que hasta entonces la educación era marcadamente intelectual (Bisquertt, 1956).

Es así, que para inicios del siglo XX, y producto de la creciente influencia por la llegada de profesores extranjeros, se generó un sentimiento nacionalista, en conjunto con un movimiento crítico de las corrientes alemanas, conducirían a que las corrientes germanas perdieran protagonismo (Serrano et al., 2012). Finalmente, el nombramiento de Joaquín Cabezas como el primer director del Instituto de Educación Física y Manual (Rivera y Henríquez, 2018), sellaría la disputa, y la influencia del modelo sueco prevalecería por sobre el Alemán en la EF chilena (Bisquertt, 1956). Sin embargo, la búsqueda de una EF para Chile continuó con la incorporación de influencias propias de estas tierras a partir de los trabajos que describían los juegos y actividades de pueblos originarios, como es el caso del pueblo mapuche, así se buscaba un método con características locales, una EF ecléctica (Serrano et al., 2012).

Por otra parte, la EF también contribuyó a forjar la idea de un ciudadano con características específicas, esta tarea se desarrolló en conjunto con la Educación Cívica, lo anterior a través de actividades motrices que permitieron hacer prácticos los saberes teóricos que se pretendía transmitir para formar al ciudadano chileno de la época, así a través de desfiles, canticos y revistas de gimnasia se mostraba la gracia de la mujer chilena y la gallardía del varón (Serrano et al., 2012).

4.2. La tarea docente

La investigación en EF vinculada a los procesos didácticos, fue hasta la década de los ochenta, fuertemente influenciada por el paradigma proceso-producto preocupado principalmente por los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Carreiro, 2004). Sin embargo, la evolución en la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor, como respuesta a las carencias de los métodos positivistas para explicar el proceso de enseñanza, ha permitido ampliar la investigación considerando elementos contextuales, mediacionales, de formación profesional, de pensamiento, entre otros (García, 2003). Éste nuevo enfoque de investigación es considerado importante para mejorar la labor docente en EF (Chaverra, 2014). En este sentido se considera a la obra, publicada por Jackson en 1968, *Life in Classrooms*, como el punto de partida de este nuevo enfoque de investigación (Carreiro, 2004). Para ese entonces, Jackson (1998) propuso que eran necesarios otros elementos para comprender el quehacer docente. De este modo incorpora a la caracterización

de labor del profesorado, dos momentos como parte del proceso de enseñanza, estos son la enseñanza pre-activa que considera las acciones que los profesores realizan previo a la interacción con los estudiantes y que tiene características analítico-reflexivas, y la enseñanza inter-activa que representa las tareas durante la interacción con el estudiante y se caracteriza por la incertidumbre e improvisación (Jackson, 1998, p.184-185).

Según Martinic, Vergara y Huepe (2013), la estructura tradicional de una clase se ha definido mediante tres etapas, inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se establece el contacto físico y comunicativo entre los profesores y alumnos, comunicando las reglas y funcionamiento de trabajo. El desarrollo trata sobre el comienzo de la clase a partir de la etapa anterior, son las actividades a desarrollar en la clase que organizadas de modo específico permitirán alcanzar los objetivos. Finalmente, el cierre se centra en el fin de la clase, por lo general se acompaña de un estímulo sonoro tipo timbre o campana, o por instrucciones verbales anunciando el fin de la lección, en algunas ocasiones se señalan temas o actividades a desarrollar en las próximas clases, en otras, las clases terminan abruptamente, sin más información.

En la EF la investigación del pensamiento del profesor ha permitido indagar en diferentes ámbitos, Carreiro (2004) plantea la siguiente categorización: a) las creencias, valores, percepciones y preocupaciones, b) La planificación y evaluación, c) Relación entre la planificación y el comportamiento de profesores y alumnos, d) Conocimiento y problemas prácticos (p.45-46).

Si hacemos una revisión siguiendo la clasificación anterior, observamos que Chaverra (2014) realiza una investigación referida a los significados que los profesores otorgan a la evaluación de la enseñanza, en la cual concluye que la significación de la evaluación está relacionada con los procesos de reflexión de los profesores.

Por otra parte Nieva (2015) en su tesis doctoral relacionada con las decisiones de profesores de EF frente a la inclusión de estudiantes inmigrante, concluye que los profesores de EF toman decisiones pre-activas considerando el número de estudiantes inmigrantes que tiene en la sala durante sus clases, siendo mayor el número de decisiones pre-activas mientras más estudiantes inmigrantes sean parte de la clase.

Así también, Wallhead y Dyson (2017) realizaron una investigación sobre aprendizaje colaborativo en EF, los autores plantean que sería interesante conocer más a fondo cómo evolucionan los factores que intervienen en el aprendizaje colaborativo, en la medida que los profesores dominan mejor esta metodología.

Otro estudio, examina dos marcos didácticos, uno de tradición angloamericana denominado ecología del aula, el otro, de tradición francesa denominado acción conjunta en didáctica. Lo anterior con el objetivo de realizar una comparación de como ambos enfoques didácticos dan cuenta de la acción en el aula. El estudio demostró que ambos marcos comparten algunas características, sin embargo el enfoque de acción conjunta destaca por su cercanía con el desarrollo epistemológico del contenido, lo que podría ayudar a profundizar los análisis del enfoque ecología en el aula (Amade-Escot y Venturini, 2015).

En la actualidad, la tarea docente es considerada como una práctica que aborda no sólo el ámbito técnico de la enseñanza, sino que también involucra factores actitudinales que le otorgan el carácter profesional. Ahora bien, como señala González-Peiteado y Pino-Juste, (2013) el ejercicio docente, tiene como base la variedad de constructos cognitivos, culturales y contextuales, propios de la individualidad del ser humano, productos de historias personales trayectorias académicas y experiencias profesionales.

Asumir esta variabilidad de factores, implica explorar las prácticas de los docentes considerando sus concepciones y creencias sobre su profesión, las formas en que organizan y planifican la enseñanza aprendizaje y las conciencias y decisiones de su propia práctica.

4.3. La Transposición Didáctica como proceso transformador del saber

La manipulación de los contenidos u objetos de saber que han sido escogidos como saberes a enseñar, representa una de las tareas que todo profesor debería desarrollar durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, para así poder transformar un contenido en un saber enseñable. En este sentido, a las tareas que permiten alcanzar esta transformación se les denominan Transposición Didáctica (Chevallard, 2013). Estas actividades suponen un ejercicio premeditado por parte del profesor al enfrentarse al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, es necesario observar al profesor como un profesional que reflexiona sobre su quehacer, como también sobre las decisiones que toma en el ejercicio de su profesión, siendo influenciado en su labor por sus preconceptos y formas de pensar. En

virtud de ello, es necesario posicionarse bajo el paradigma de investigación del pensamiento del profesor (Cuadra y Catalán, 2016).

Existe consenso entre los investigadores en atribuir el origen del concepto de Transposición Didáctica al Sociólogo francés Michel Verret, quien en el año 1975 acuñó por primera vez el término (Gómez, 2005; Solarte, 2006; Yasmin, 2011). Posteriormente Yves Chevallard en el año 1985 publica “*La Transposición Didáctica, del Saber Sabio al Saber Enseñado*” obra que, desde la didáctica de la matemática, profundiza y problematiza el concepto de Transposición Didáctica.

La idea que subyace al concepto de Transposición Didáctica es la de modificar un saber para permitir su apropiación por parte de los estudiantes. Esta modificación o transformación del saber se basa en la distancia teórica que existe entre un saber científico y un saber enseñable en la escuela.

Según Chevallard (2013), la Transposición Didáctica consiste en la capacidad de trasladar el conocimiento científico a un conocimiento entendible por el estudiante mediante las tareas realizadas por el profesor. Para explicar su teoría Chevallard posiciona a los componentes de sistema didáctico en un espacio o entorno de influencia y negociación, recurre así a las relaciones que se generan entre los componentes de la triada didáctica “p” enseñante, “e” estudiante y “s” saber, siendo este último elemento el que al sufrir transformaciones otorga sentido a sus planteamientos.

La teoría de Transposición Didáctica permite cuestionar el objeto de la didáctica, que en palabras de Chevallard (2013) fue “curiosamente olvidado” (p.15) y posicionar al saber cómo uno de los elementos centrales del sistema didáctico. A partir de este posicionamiento, se plantean preguntas que orientan el reconocimiento de un saber dentro del sistema didáctico o preguntas que cuestionan la legitimidad de un saber.

La Transposición Didáctica en el marco del proceso de enseñanza se vincula con tres estadios del saber, el saber sabio, el saber a enseñar y el saber enseñado. El saber sabio o erudito, se considera como el saber de carácter científico desarrollado en el contexto de la ciencia, incorporando sus códigos, lenguajes y formas, elementos que lo hace un saber con características complejas (La Madriz, 2006), y por lo tanto poco adecuado para ser abordado

en el contexto escolar. El saber a enseñar, corresponde a todos los objetos de conocimientos que han sido escogidos por los organismos e instituciones que establecen los márgenes de la educación, como contenidos a enseñar y que se visibilizan comúnmente en el currículum y libros didácticos (De Faria, 2006). Por otra parte, el saber enseñado se entiende como la manipulación por parte del profesor, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, del saber a enseñar. De esta manera, el profesor adapta los saberes que ya fueron escogidos como saberes a enseñar incorporando en esta manipulación sus conocimientos y las características del contexto en el cual se desarrollara el proceso de enseñanza aprendizaje (La Madriz, 2006).

En el entendido anterior, y para los fines de la educación, resultan necesarias algunas adaptaciones al conocimiento que se desarrolla en contextos de ciencia, ya que este tiene a su haber códigos, normas, procedimientos y estándares que permite que los saberes sean validados o establecidos como modelos teóricos (Solarte, 2010). Estas exigencias, hacen que el conocimiento presente características y niveles de profundidad demasiado elevadas para el contexto escolar, por lo tanto, para ser incluidos en él son necesarias una serie de transformaciones adaptativas al conocimiento (Mansilla y Beltrán, 2013). Estas adaptaciones son las que permiten a los escolares acceder al conocimiento con un origen científico. Como ejemplo de lo anterior, es posible observar en la EF, que los conocimientos fundamentales de los gestos motrices se basan en la mecánica de los movimientos, los deportes o la fisiología, información que es parte de un cuerpo de conocimiento específico, que responde a características científicas y epistemológicas propias. El conocimiento referido anteriormente es conocido por el profesor y además es parte de sus saberes, pero al momento de enseñar dichos saber a sus estudiantes, el profesor depura la información, manipulando el contenido para entregar solo aquello necesario para el estudiante y que permite a éste alcanzar los aprendizajes y requerimientos propuestos por el currículum escolar.

Desde lo anterior, es posible evidenciar que un objeto de conocimiento en el esfuerzo de ser incluido para la enseñanza en la escuela supone dos momentos de transformación. El primero de ellos corresponde al paso del saber sabio al saber a enseñar (transposición externa), mientras que el segundo, involucra la modificación del saber a enseñar para convertirlo en un saber enseñado (Transposición Interna) (Alfaro y Chavarría, 2012). En

efecto, esta última transformación es la que supone el trabajo del profesor en el aula sobre el saber a enseñar.

La Transposición Didáctica Externa se desarrolla en un espacio en el que participan los diferentes actores que rodean el sistema didáctico, aquí encontramos académicos, didactas, agentes gubernamentales, padres, entre otros (Lorenzo, 2014). Este espacio donde cohabitan los diferentes actores que rodean el sistema didáctico, Chevallard (2013) lo denomina Noosfera. En virtud de lo anterior, cada uno de estos actores vinculados a la Transposición Didáctica Externa presenta una aproximación particular al saber, situación que permite enfrentar los diversos puntos de vistas respecto del objeto de conocimiento. Es por lo tanto que, y para permitir la Transposición Didáctica son necesarias algunas negociaciones de las distintas influencias que cada actor involucrado puede tener respecto del saber, influencias que por lo demás, aspiran a ser parte de los saberes escolares.

Por otro lado, la Transposición Didáctica Interna involucra todo el trabajo que realiza el profesor para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Incorporando en él, su identidad profesional mediante la manipulación de los objetos de conocimiento, adaptándolos a las características de sus estudiantes y del entorno donde se lleva a cabo la enseñanza, permitiendo de este modo, dar cuenta de las exigencias que establece el currículum nacional.

A partir de lo propuesto por Chevallard (2013), la legitimidad de un saber a enseñar depende de la distancia equilibrada de éste con el saber sabio. Dicho equilibrio, permite que por una parte, un objeto de conocimiento dentro de un sistema didáctico sea reconocido y validado por la comunidad científica, mientras que por otro lado permite que el saber enseñado permanezca alejado de las concepciones que la sociedad considera como triviales respecto del objeto de saber (Alfaro y Chavarría, 2012) así, el saber a enseñar obtiene el estatus que le permite ser parte de los saberes de la escuela.

4.4. Saber a enseñar o contenido curricular

Comenzando de la categorización de los saberes que establece Chevallard (2013), el Saber a enseñar se entiende como los elementos del saber sabio que han sido escogidos para ser enseñados. Siguiendo la lógica de lo planteado anteriormente, en Chile, el organismo que designa los saberes a enseñar es el Ministerio de Educación (MINEDUC), estableciendo a

través de las bases curriculares los objetivos generales, conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar en el proceso de escolarización (Ministerio de Educación, 2010). Es entonces que caracterizar lo que es un saber o un contenido, se vuelve necesario para los fines de la Transposición Didáctica, esto en el entendido que los contenidos que se transmiten en la escuela no son solo los saberes científicos, existen otros elementos como las habilidades y actitudes antes mencionadas.

El saber o contenido que es parte del sistema de enseñanza de un país, y que se representa a través del currículum escolar, tiene una intencionalidad con la que se imponen ideas, culturas y formas de pensar (García, 2005). Por lo tanto, un grupo dominante ejerce su autoridad para preservar y transmitir una cierta lógica. De este modo el saber, que para estos efectos es el mensaje, debe ser entregado garantizando la creación de un *habitus* en los estudiantes para con el saber en cuestión (Bourdieu y Passeron, 2018). Al entender el contenido como un mensaje que se desea transmitir al interior un sistema escolar, por lo tanto, dentro del sistema didáctico, es posible caracterizar al profesor como mensajero y a los estudiantes como los receptores de dicho mensaje. Es entonces que el contenido representa un objeto simbólico que configura el mensaje que se desea transmitir, cobrando sentido en la relación dialéctica entre el profesor y el estudiante, siendo relevante conocer las formas en que se organizan los contenidos por parte de profesor (Palamidesi y Gvirtz, 2014).

El objeto de conocimiento detrás de un contenido no es solo el saber a enseñar, en él se pueden encontrar elementos que sin ser explicitados dentro de los objetivos del currículum son transmitidos en el acto didáctico (Palamidesi y Gvirtz, 2014). El contenido al ser transmitidos por el docente es influido por él, e incorpora involuntariamente en el mensaje algunos elementos que son ajenos al saber designado como contenido a enseñar, pero, que al ser elementos constitutivos del profesor -por tanto indisociables- se hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje, a estos elementos que no están declarados y que son transmitidos, se les denomina Currículum Oculto (Gimeno et al., 2012).

La relación que tiene el profesor con los contenidos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se transforma en un elemento central, no solo como un objeto de saber a transmitir o como un medio a través del cual se entregan mensajes que son parte del

currículum oculto, sino que también, como un objeto de saber que debe ser manipulado por el profesor, razón por la cual es necesario conocer el saber en todo su carácter.

Para abordar los contenidos de la EF y su didáctica, es necesario considerar que existen tensiones en lo que se refiere al objeto de estudio de la misma (Ospina, 2007). Lo anterior, se fundamenta desde la diversidad de saberes que constituyen a la EF como disciplina, ejemplo de ello es la influencia de los deportes y escuelas gimnásticas, o el rendimiento de las capacidades física e indicadores médicos de salud (Chaverra, 2014; Contreras, 2009). Estas influencias han caracterizado y tensionado el espacio epistémico de la EF, la cual se ha desarrollado bajo el alero de los campos de conocimiento mencionados anteriormente (Ospina, 2007), mermando la evolución de su propio objeto de conocimiento y por consiguiente de su didáctica.

Al considerar a la EF como una disciplina vinculada estrechamente con el movimiento, y que además se desarrolla a través de la influencia de diversas áreas y campos de conocimiento, es posible encontrar en la misma contenidos referidos a la conducta motriz que presentan diversas dimensiones. Olivera (2006) los clasifica en a) procedimental, física o motriz, b) conceptuales y cognitivas que permite significar los contenidos dentro de las acciones motrices, c) una visión científica desde donde nacen muchos de los contenidos de la especialidad, d) una visión cívica que le permite reflexionar sobre la vida en sociedad, e) desde una visión expresiva que permite dar sentido a las emociones a través de los movimientos humanos. Desde lo anterior es posible señalar que la EF es una disciplina que presenta diversos enfoque y dimensiones, sin embargo existe evidencia de que los distintos enfoques coexisten en el quehacer de los profesores de manera entrelazada y no es posible encontrarlas en un estado puro (Vizúete, 2010). Frente a lo expuesto, el profesor de EF se ve enfrentado al ejercicio de su profesión bajo la exigencia de dominar los contenidos que configuran su disciplina y que además presentan características múltiples. A partir de lo anterior, el profesor de EF mediante un ejercicio intencional y premeditado, debe transformar y adaptar en los espacios pedagógicos, los contenidos de su saber disciplinar en contenidos de saber a enseñar.

4.5. Creencias en torno a la Educación Física

Las creencias son entendidas como las ideas sobre lo que las personas consideran como verdadero. En educación, el estudio de las creencias se ha desarrollado con una dispersión semántica, a partir de la cual se observan una variedad de términos que dificultan la comparación de los mismos términos como creencias, percepciones, concepciones o teorías implícitas, entre otros (Marcelo y Vaillant, 2011).

Al hablar de las creencias en EF, una de las primeras preguntas que se genera es cuál es el rol que está cumple en la sociedad actual. A partir de este cuestionamiento, aparecen ideas que señalan la formación integral de los estudiantes como uno de los aportes de la EF actual. En Chile, según lo planteado por Moreno, Trigueros, y Rivera, (2012) existe un lento tránsito hacia perspectivas más complejas de la EF, dejando de lado las perspectivas tecnocráticas de la misma, en la que no solo la transmisión cultural es vista como uno de los fines de la disciplina sino que también la posibilidad que tiene la asignatura para trabajar sobre los aspectos que la propia sociedad impone como obstáculos para el desarrollo humano integral.

Así también, es preciso señalar que la función que cumple la EF, está medida por las diversas corrientes que a lo largo de la historia han valorado diversos factores asociados a la EF (Moreno et al., 2012). En el contexto chileno se observa una marcada corriente higienista, influenciada por los orígenes de la disciplina en el país, que basaron su cuerpo de conocimiento en los trabajos de Murillo y Aguirre a fines del siglo XIX, ambos médicos que proponían a la EF como uno de los medios para mejorar la salud pública de la población. Así también, la EF ha cumplido una función en el desarrollo de competencias básicas presentando un gran potencial para estos efectos (Figueras et al., 2016)

Continuando con el estudio de las creencias de la EF, uno de los conceptos que emerge es el de cuerpo. Existe un acuerdo tácito al señalar que el cuerpo y sus diferentes manifestaciones motrices son parte de los tópicos abordados en EF, sin embargo, lo que no está claro son las diferentes aproximaciones a este concepto (Moreno y Álvarez, 2010). Ya en el año 2007, el profesor de EF Hernán Mercado, se aproximaba al concepto de cuerpo desde una perspectiva de género, haciendo una crítica al ideario chileno del morfotipo masculino y femenino, caracterizándolo de sexista (Mercado, 2007).

En la misma línea, Sánchez-Alvarez, Rodríguez-Menéndez y García-Perez (2020) señalan a partir de una investigación etnográfica con estudiantes de primaria que existen algunas actividades físicas hegemónicas, y masculinizantes entre las cuales destaca el fútbol, como actividad deportiva que valida socialmente a los varones que lo practican, pero que por el contrario, el desarrollo de este deporte por parte de las niñas sería merecedor de una clasificación de “rara” o “marimachos”.

Continuando con la separación por género, la investigación en EF se ha empeñado por evaluar el tipo y la cantidad de actividad física que desarrollan los niños y adolescentes durante su vida diaria indicando que los varones presentan mayor y más intensa actividad física que las damas esto en estudios de población española como también chilena (Beltrán et al., 2017; Mayorga-Vega et al., 2020). lo anterior podría ayudar a comprender los patrones conductuales y proponer algunas acciones que permitan revertir el sedentarismo.

En el contexto local la investigación en EF asociada a la población escolar, también ha puesto sus ojos en los niños y niñas Mapuche, lo anterior ha permitido caracterizar su composición corporal, como también profundizar en la integración de juegos tradicionales a la clase de EF (Alonqueo et al., 2017; Bruneau-Chávez et al., 2021; Poblete et al., 2019)

4.6. Didáctica de la Educación Física

Las decisiones que toma el profesor dentro de un sistema didáctico corresponden a un ejercicio con carácter intencional, por lo tanto detrás de las actividades y acciones de una situación didáctica hay un trabajo consciente y premeditado (Carballo, 2015). En correspondencia a lo señalado, cada profesor desarrolla su quehacer de manera particular, ya que depende de su posicionamiento frente al ejercicio de la profesión y de sus preconceptos del contenido a abordar (Mansilla y Beltrán, 2013). Como complemento de lo anterior, es necesario relevar el rol que ejerce el contexto en el cual se va a desarrollar la enseñanza, debido a que este influye en la tarea docente, y por tanto las características que puedan tener las acciones de preparación de la enseñanza ejecutadas por los profesores, también son disímiles.

En lo que respecta a la EF y su didáctica, es posible mencionar que se ha desarrollado desde una posición tradicional. Lo anterior se explica por la influencia en sus origen como disciplina, adoptando una posición instrumental para la adquisición de un cuerpo funcional

(Contreras, 2009). En este sentido, la EF y su didáctica establecieron formas para la enseñanza de destrezas vinculadas a la actividad física y el deporte, imponiendo métodos desde los cuales se permitiría alcanzar el aprendizaje de una destreza motriz.

La forma predominante a través de la cual se ha desarrollado la didáctica de la EF, ha separado a ésta área de conocimiento de los elementos que caracterizan los procesos de enseñanza aprendizaje (Contreras y García, 2011). Como consecuencia de lo anterior, los aportes de la didáctica de la EF se dieron mayoritariamente a través de normalizaciones, métodos y principios universales que pueden ser entendidos como un conjunto de sistematizaciones y ejercicios para alcanzar una destreza motora (Carballo, 2015). De este modo, las normalizaciones establecidas como saber didáctico, han prevalecido por sobre los elementos decisionales y de transposición de los contenidos que realiza el profesor durante el ejercicio de su labor, despojando así, el carácter profesional que caracteriza el quehacer docente, transformándolo en un mero reproductor. Sin embargo, en el último tiempo y como consecuencia de la irrupción de las competencias en los currículum escolares, se han generado cambios en el carácter de los contenidos de la EF debido incorporar el conjunto de competencias que deben ser desarrolladas a través de los contenidos de la disciplina (Contreras y García, 2011). El fenómeno descrito anteriormente sobre la incorporación de competencias a los sistemas de enseñanza no es ajeno a Chile, en el año 2009 se introdujo a nivel nacional, en el sistema escolar, el modelo educativo centrado en competencias (Reimers y Chung, 2016).

Así también la incorporación del enfoque por competencias en el espacio educacional, vinculó los procesos de formación del profesorado a las exigencias laborales y de empleabilidad, de modo tal que es posible distinguir qué competencias son deseables que los profesores de EF desarrollen durante su formación (Cañadas et al., 2020).

Los enfoques o tendencias a través del cual se abordan los contenidos en EF son muy diversos, razón por la cual algunos autores han desarrollado clasificaciones como las que propone Hernández (1996) mediante cuatro categorías: Deporte, Condición Física, Psicomotricidad y Expresión Corporal. Por otra parte, Vizúete (2010) señala la existencia de cinco enfoques en EF, el primero es de orientación Biológico, el segundo de tipo Pedagógico orientado a la educación a través del movimiento, un tercer enfoque se centra el Movimiento

Personalista, el cuarto corresponde al de Formación para el Deporte y finalmente el movimiento Crítico-Constructivista de Socialización

Profundizando lo expuesto por Vizúete (2010), es posible comunicar que la orientación Biológica, se encuentra asociada una EF que entiende al cuerpo humano como una máquina, por lo tanto, susceptible de ser perfeccionado entrenando sus capacidades físicas, obviando los factores que rodean al proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, la orientación Pedagógica se centrada en educar a través del movimiento, esta orientación asume que la práctica de actividades deportivas tiene en sí misma un potencial educacional, sin considerar los contextos ni los momentos donde esta se desarrolla. De este modo la orientación Pedagógica se desarrolla a través de actividades sin un fin claro. En tanto, La orientación Movimiento Personalista presenta una similitud con la orientación Pedagógica en el entendido que el movimiento es una fuente de aprendizaje, sin embargo, en ella se hace especial énfasis en el aprendizaje de las competencias motrices, con el objetivo de desarrollar una forma propia del ser. Continuando con la clasificación, la orientación Formación para el Deporte, ésta presenta la característica de que el deporte tiene una influencia sobre el medio social, por lo tanto, su énfasis está puesto en la socialización en el deporte. Finalmente, la orientación denominada Movimiento Crítico-Constructivista de Socialización, se desarrolla en el proceso de enseñanza aprendizaje, vinculada con el movimiento cultural que está presente fuera de la escuela, en este punto el proceso de enseñanza no se entiende como un medio de adaptación a la cultura, sino como una forma para la innovación cultural, lo que permitiría una aproximación crítica de la misma.

4.7. Pensamiento del profesor

En el ámbito de la investigación educativa, se reconoce en la FID la necesidad de comprender los procesos que llevan a cabo los profesores para desarrollar sus clases, en este sentido desde la década de los setenta es ampliamente estudiado lo que algunos autores denominan “Paradigma del Pensamiento del Profesor” (Sandín, 2003). Esto ha permitido abordar la labor docente desde diversas metodologías y técnicas de recolección de datos, permitiendo conocer el conocimiento de un profesor en relación a una materia, percepciones de los profesores, representaciones de significados de los profesores respecto un saber, analizar los procesos de socialización de un grupo de profesores, entre otros (Sandín, 2003).

Dentro de esta categorización y de su variedad de herramientas metodológicas (Barquín, 1995) es posible encontrar estudios relacionados con los motivos de los profesores al escoger los contenidos del currículo (Robles, Giménez, y Abad, 2010; Robles, Abad, Castillo, Giménez, y Robles, 2013), las formas en que los profesores evalúan en EF (Foglia, 2014); innovación en las formas de evaluación del profesorado en formación (López, Soria, Arias, Carlos, y Arribas, 2020), percepciones de la asignatura de EF (López, Marín, y Rivera, 2015), y relacionadas con el desarrollo de los distintos saberes o conocimientos del profesorado en formación (López, Font, y Pradas, 2008; Font y López, 2009), así se configura un marco de conocimiento amplio que permite conocer la función docente desde distintas dimensiones.

En el contexto chileno, Ruffinelli, Cisternas, y Córdoba (2017) señalan que el comienzo de la vida profesional es un proceso influenciado por factores propios del contexto, como también por algunos elementos asociados a la formación inicial, siendo estos los que durante los primeros años del ejercicio se revalorizan por el docente novel, quien otorga mayor o menor importancia según las necesidades de las experiencias vividas. por su parte, Alonso et al., (2020) señalan que las instituciones formadoras deberían considerar en su tarea formativa, el incorporar el desarrollo personal como elemento fundamental para alcanzar el sello profesional deseado.

El ejercicio de la profesión docente en Chile parece estar influenciado por los conceptos constructivistas, así lo señala el informe TALIS 2013 que recoge la percepción de los profesores chilenos, sin embargo, esta influencia es más declarativa que práctica, observándose en los profesores preferencias en el uso de metodologías más directivas, a partir de las cuales otorgan menos protagonismo a los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017). Una de las razones para explicar dicha contradicción, es que las formas en que los profesores abordan su práctica docente mediada por su experiencia, sea esta como profesores o como estudiantes, la cual consolida profundas teorías implícitas o formas cómo se organiza su quehacer que son difíciles de modificar (Pozo et al., 2016).

El estudio de las teorías implícitas en educación ha permitido poner de manifiesto la discordancia que existe entre las demandas educativa de una sociedad hiperconectada con las formas en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así, como Gómez y

Guerra (2012) señalan en un estudio en el que se comparan las teorías implícitas de profesores en ejercicio con estudiantes de pedagogía de universidades chilenas, que los estudiantes de pedagogía y profesores noveles, de hasta 6 años de ejercicio, presentan una predominancia hacia los enfoques constructivistas en comparación con los profesores más experimentados.

La posibilidad de cambio de las teorías implícitas de los profesores y por consiguiente de las practicas docentes se alcanza, como señala Pozo et al., (2016), bajo condiciones en las que la acción o experiencia se conjugan con la cognición, en el tránsito de lo implícito a lo explícito, por lo tanto, el profesor debe reconocer lo qué hace y cómo lo hace, permitiéndole desarrollar nuevas o distintas formas de abordar su quehacer.

En este proceso de reconocimiento, la valoración externa es uno de los caminos valiosos para la reconstrucción del quehacer profesional, de modo que tanto el juicio de estudiantes como la opinión y diálogo de colegas son momentos que permiten una reflexión en torno a los quehaceres, sin embargo, la presencia de un tercero no garantiza las posibilidades de cambio, se requiere entonces de un profesional con dominio en la materia pero que además cuestione, guíe u oriente el trabajo del profesor (Pozo et al., 2016). Complementario a lo dicho Pozo (2016) realiza los soportes análogos o digitales de registro del quehacer docente, como diarios de clases, o videos, a través de los cuales es posible hacer explícito un comportamiento con características implícitas.

4.8. Saberes del profesor

Los saberes profesionales hacen referencia al conjunto de conocimientos que permiten a un profesional llevar a cabo sus tareas de forma competente, en este caso permiten a un profesor desarrollar la enseñanza en la escuela, y se considera que el saber desplegado por el profesorado en su labor docente es producto de una amalgama variada de conocimientos que se adquieren y desarrollan durante la formación y la experiencia docente (Tardif, 2010). Para caracterizar estos saberes, Asprelli (2010) hace una diferenciación entre conocimiento y saber, posicionando a este último como un elemento adquirido durante un proceso de formación que puede ser inicial o continuo.

La formación inicial del profesorado se desarrolla a partir de un itinerario, que incorpora los saberes que se consideran necesarios para que los profesores se desenvuelvan en su ejercicio profesional, y la distribución de dichos saberes varían a partir de los modelos

de formación (Bolívar, 2007). Del mismo modo, durante el proceso de formación del profesorado, es posible observar distintos momentos destinados a desarrollar estos conocimientos, destacando los espacios de prácticas como aquel donde se integran los distintos conocimientos adquiridos durante la formación, reconstruidos en la interacción del contexto de práctica (Marcon, 2012).

A partir de lo anterior es posible observar la existencia de al menos dos saberes, uno de carácter disciplinar, vinculado a los conocimientos propios de cada asignatura, y otro pedagógico, que representaría las pautas metodológicas para la tarea docente. Sin embargo, uno de los factores que ha caracterizado la FID es la poca articulación entre los saberes de las disciplinas y los pedagógicos, en efecto Velásquez, Flóres, y Tamayo (2014) consideran esta disociación como foco de discusión. Respecto a lo dicho, Libaneo (2014) atribuye dicha disociación a factores propios e históricos de la FID, debido a que los profesores básicos o de primaria tendrían una formación más pedagógica en comparación con los profesores de secundaria o de especialidad, quienes presentarían una orientación más disciplinar.

Sin embargo, la investigación sobre los conocimientos de los profesorado ha permitido una variada clasificación respecto de sus saberes, es así que autores como Lee Shulman, Carlos Marcelo, Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin, han desarrollado categorizaciones de los conocimientos que debe poseer un profesor, y que han servido como base para la profundización de los estudios sobre los saberes de los profesorado (Asprelli, 2010).

Uno de los investigadores reconocidos en el área de los tipos de conocimientos de los profesores es Lee Shulman quien, en 1983 durante una conferencia en la universidad de Texas, problematizó el pensamiento del profesor en su presentación que tituló “*El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza*” (Garriz y Trinidad-Velasco, 1999). Shulman propuso hacer foco en un punto del pensamiento del profesor, específicamente en la enseñanza de los contenidos de la asignatura (Acevedo, 2009), lo que se traduce en centrar la investigación del pensamiento del profesor en la relación que se establece entre el tema objeto de estudio, en la escuela y la didáctica.

Según Shulman, la tarea docente inicia cuando el profesor a partir de una reflexión profunda de las finalidades educativas, las estructuras conceptuales, el contexto educativo, comprende que es lo que debe ser aprendido por sus estudiantes, y entonces planifica su

actuación docente, incorporando en este ejercicio reflexivo las mejores formas de enseñar el contenido, las representaciones y analogías de éste, como también las características de sus estudiantes (Acevedo, 2009). De lo anterior se desprende que la tarea del profesor incorpora una multiplicidad de factores, y que incluso comienzan a operar antes del momento de la enseñanza, a partir de posicionamientos frente a los contenidos y la posterior toma de decisiones de los medios a utilizar para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro aspecto que se desprende del estudio y la comprensión de los conocimientos que los profesores convocan a la hora de llevar a cabo su tarea, tiene que ver con el uso de un procedimiento para la enseñanza de un contenido específico se debe a una razón en particular de cada profesor (Loughran et al., 2012). Por lo tanto, la tarea docente tiene en su quehacer un ámbito de toma de decisiones, la que pueden estar basadas en procesos reflexivos más o menos rigurosos, pero sin lugar a dudas conscientes.

A partir de las propuestas de Shulman (2005), se desarrolla una categorización de siete conocimientos que todo profesor debería poseer y articular para llevar a cabo la función de enseñar, encontrando en ella a) Conocimiento del contenido b) Conocimiento didáctico general c) Conocimiento del currículo d) Conocimiento didáctico del contenido e) Conocimiento de los alumnos y de sus características f) Conocimiento de los contextos educativos g) Conocimiento de los objetivos y fines educativos (p.11).

Sobre la clasificación expuesta, adquiere especial relevancia el Conocimiento Didáctico del Contenido, el cual permite acercar el conocimiento de la disciplina con el conocimiento pedagógico, lo cual proporciona formas de organizar el contenido para adaptarlos a los estudiantes (Shulman, 2005).

El Conocimiento Didáctico del Contenido, desde una representación académica, puede ser entendido como una de la amalgama entre el Conocimiento Disciplinar y el Conocimiento Didáctico, que se expresa durante la tarea docente de modo particular e individual y que los profesores desarrollan a partir de su experiencia (Loughran et al., 2012). Lo anterior quiere decir que el Conocimiento Didáctico del Contenido se manifiesta cuando el profesorado considera las características de los contextos y sus estudiantes, como también las estructuras del contenido u objetos de enseñanza y los mecanismos que permiten a estos ser enseñados.

Desde sus orígenes, definir el Conocimiento Pedagógico del Contenido ha sido una tarea que ha presentado ambigüedades, ya que Shulman, no habría definido de forma explícita los elementos que hacen operativo el Conocimiento Didáctico del Contenido ni tampoco sus componentes (Acevedo, 2009). Lo anterior se evidencia en las ideas propuestas por Shulman, (2005) cuando señala lo siguiente “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión” (p.11) y continúa diciendo:

Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. (Shulman, 2005, p.11)

Sin embargo, a partir de las ideas de Shulman, se ha buscado comprender las relaciones que conforman el Conocimiento Didáctico del Contenido como también precisar aspectos de los conocimientos base que presentan los profesores (Vergara y Cofré, 2014), de este modo se han desarrollado modelos que explican el desarrollo del Conocimiento didáctico del contenido como también se han profundizado y caracterizado los conocimientos profesionales.

Los modelos de desarrollo expuestos a partir de las investigaciones de Gess-Newsome pretenden explicar las formas a través de los cuales se genera el Conocimiento Didáctico del Contenido, proponiendo fundamentalmente dos formas, un Modelo Integrado que lo representa como una interacción de conocimientos y un Modelo Transformativo como consecuencia de las transformaciones del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto (Acevedo, 2009).

Por otra parte, las investigaciones en distintas áreas como de Ciencias, matemáticas, historia, han permitido caracterizar los aspectos de cada conocimiento profesional y la inclusión de estos en la conformación del Conocimiento Didáctico del Contenido, profundizando los planteamientos de Shulman respecto de los conocimientos de los profesores para la enseñanza (Vergara y Cofré, 2014).

El estudio del Conocimiento Didáctico del Contenido en la asignatura de ciencias ha adaptado la comprensión de este a las características propias de la disciplina, incorporando y definiendo los componentes del conocimiento didáctico del contenido. Así a partir de los trabajos de Loughran et al., (2012) para las ciencias se proponen seis tipos de conocimientos que el profesor pone en juego para conformar el Conocimiento Didáctico del Contenido, además describe sus características específicas, y las formas en que se relacionan entre ellos. Lo anterior se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Conocimiento Pedagógico del Contenido de la enseñanza de la ciencia (Loughran et al., 2012).

Orientaciones hacia la enseñanza del contenido	Representa las creencias y conocimientos de los profesores acerca de los objetivos y metas de la enseñanza de la ciencia para un curso o nivel en particular. Estas orientaciones, particulares de cada profesor, se sustentan en sus creencias de cómo los estudiantes deberían aprender la ciencia mezclada con cómo debería esta ser enseñada a partir de ciertas estrategias instruccionales. Así lo más importante dentro de las orientaciones hacia la enseñanza de las ciencias son los propósitos que el profesor tenga para la enseñanza de esta, y que se apoyarán en diferentes estrategias metodológica para alcanzar dichos propósitos, estrategias que sin embargo no definen su orientación hacia la enseñanza.
Conocimiento y creencias sobre el currículum de ciencias	Este componente del Conocimiento Didáctico del Contenido contempla dos subcomponentes, metas y objetivos; y programas y materiales curriculares específicos. El primero de ellos corresponde al conocimiento de los objetivos contemplados en el currículum escolar para cada curso o nivel además de las estructuras curriculares que se desprenden de ellos como por ejemplo estándares, indicadores de logro etc. Así también incluye la capacidad de articular estos componentes de currículum. El segundo subcomponente incluye que el profesor conozca los materiales y los programas que permiten o facilitan la enseñanza de un contenido específico.
Conocimiento de la comprensión de los estudiantes sobre ciencia.	Este conocimiento contempla dos subestructuras, la primera se vincula con el conocimiento que el profesor tiene de las ideas y habilidades que sus estudiantes requieren para aprender un tema como también el enfoque que usará el estudiante para aprender y que dependerá de su nivel de desarrollo. La segunda subestructura corresponde al conocimiento que el profesor posee de los obstáculos que podría representar el contenido para el estudiante en la comprensión y aprendizaje de un tema.
Conocimiento de la	En este conocimiento se incluyen dos subcomponentes, en primer lugar, el conocimiento de las dimensiones para evaluar el aprendizaje de las ciencias, que corresponde al conocimiento por parte del profesor de los

Evaluación de la ciencia	aspectos más relevantes del contenido a enseñar y que por consiguientes serán objeto de evaluación. El segundo subcomponente, es el conocimiento de los métodos de evaluación, en este se incluyen las formas que el profesor conoce para evaluar los diferentes contenidos abordados, siendo alguna de estas más apropiadas que otras dependiendo del contexto, por lo tanto, el conocimiento de este componente comprende el conocer herramientas específicas de evaluación y sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de saber bajo qué criterios utilizarlas.
Conocimiento de estrategias instruccionales	Este subcomponente es muy específico y está relacionado con el conocimiento del profesor de estrategias que le permiten enseñar una disciplina específica en lugar de otra. Está estrechamente relacionado con las “Orientaciones para la Enseñanza” ya que el profesor puede optar por una u otra estrategia dependiendo de sus intenciones para con la enseñanza de la materia, por lo tanto, esta relación es evidencia de que el CPC no es solo la acumulación de conocimientos, sino más bien la reconstrucción de los mismos para adaptarse a las condiciones de un contexto específico. Dentro de este subcomponente se pueden distinguir dos elementos: representaciones y actividades. Las representaciones primeras tienen relación con los ejemplos, analogías, modelos, más usados para representar un contenido, su dominio dependería de la profundidad del conocimiento que un profesor tenga de la materia específica. En cuanto a las actividades, se refiere a que el profesor debe conocer es una especie de “banco de actividades y tareas”, con ello puede acceder a este conocimiento para enseñar a través de la propuesta deliberada de esas tareas según tópicos específicos de la materia.

Elaboración propia (2022).

En la asignatura de EF, también se encuentran referencias al estudio de saberes de los profesores, es así que Contreras (2009) se refiere al conocimiento pedagógico del contenido como uno de los saberes epistemológico de las didácticas específicas, y que supone las formas de transformar un saber disciplinar en uno enseñable.

El estudio del Conocimiento Didáctico del Contenido en EF ha estado centrado en conocer cuáles son los conocimientos de base que requiere el profesor de la disciplina, en esta línea Almonacid-Fierro, Merellano-Navarro, Feu, y Vizúete (2018), señalan que la investigación del área describe al menos siete componentes del conocimiento didáctico del contenido, los cuales interactuarían de modo muy complejo integrándose entre ellos sin superponerse unos a otros, materializándose en la práctica. Estos componentes son: a) Conocimiento de la EF como asignatura; b) Conocimiento del plan de estudios de EF; c) Conocimiento de los métodos de enseñanza en EF; d) El conocimiento del aprendizaje de la

EF por parte de estudiantes; e) Conocimiento curricular del contenido; f) conocimiento de la evaluación en EF; g) Conocimiento de los entornos de enseñanza de la EF.

Por su parte Marcon, Graca, y Juarez (2011a) realizan una reinterpretación del marco conceptual vigente, adaptando los aportes de Shulman, Grossman y Cochran a la EF, definiendo el conocimiento didáctico del contenido como:

“El Conocimiento Pedagógico del Contenido puede entenderse como lo que el alumno-maestro utiliza, en función de sus objetivos, la realidad de los alumnos y las características del contexto de enseñanza y aprendizaje, para convocar, gestionar e interactuar el conocimiento de la base de conocimiento. para la enseñanza, con miras a adaptar, transformar e implementar el conocimiento del contenido que se enseñará para que sea comprensible y enseñable para los estudiantes" (Marcon, Graca, y Juarez, 2011b, p.334).

Una de las estructuras de conocimiento que conforman el conocimiento didáctico del contenido, es el conocimiento de la materia, la cual sin lugar a dudas un profesor debe conocer, nadie enseña lo que no sabe, frente a lo anterior Siedentop (2002) señala que es la necesidad de un conocimiento de base como requisito para la construcción de un Conocimiento Didáctico del Contenido. Lo anterior permite comprender cuales son las características que hacen compleja una determinada materia o desde una perspectiva analítica comprender cuales son las partes que conforman una contenido y a partir de esa comprensión proponer acciones pedagógicas (Acevedo, 2009; Pinto y González, 2008), las investigaciones asociadas al Conocimiento del Contenido, han aportado que este se compone de dos partes, en primer lugar el profesor deberá saber cómo se construye el conocimiento, partes y orígenes; en segundo lugar deberá adquirir un nivel de comprensión que le permita un nivel de representación personal de los fenómenos asociados al contenido, lo cual le otorgará libertad y tranquilidad al abordarlo (Marcon et al., 2011b).

Sin embargo, el conocimiento del contenido para EF tiene características diferentes al de otras disciplinas, ya que el profesor debe no solo tener un conocimiento teórico de la disciplina, será necesario un conocimiento práctico del mismo, entonces el profesor deberá dominar la actividad que se está enseñando. Ya en el 2002 Siedentop problematizaba sobre este tema indicando que los procesos de formación del profesorado de Educación Física, han

perdido la naturaleza de su propio conocimiento, restándole valor a la experiencia física como parte del contenido de la disciplina. Dicha experiencia física o motriz, debe permitirle al profesor ejemplificar las tareas motrices no solo desde un enfoque instrumental, sino que también debe transmitir un modelo de vida activa y saludable (Bores et al., 2020)

Sin embargo, el sólo dominio del conocimiento de la materia, no garantiza la enseñanza del mismo, y es solo en la combinación de este conocimiento profundo de un contenido con los mecanismos y estrategias adecuados para una situación particular que se genera la amalgama conocida como Conocimiento Didáctico del Contenido (Loughran et al., 2012).

Evidencia de lo anterior, es un estudio realizado en Estados Unidos, respecto de la influencia de un taller de perfeccionamiento en bádminton sobre los saberes del profesor. Dicha investigación, demostró que la participación de profesores en un taller de conocimiento especializado del contenido (SCK sus siglas en inglés), tuvo efectos significativos en el conocimiento pedagógico del contenido de los profesores, y por consiguiente el rendimiento de sus estudiantes también sufrió cambios significativos (Iserbyt et al., 2015). Sobre lo anterior, investigadores hacen énfasis en los resultados del estudio anteriormente planteado, señalando que, a pesar de los resultados demostrados, al observar los procesos de FID, veintiocho programas de formación de profesores del estado de Ohio tienen el foco en un conocimiento común del contenido (CCK) en desmedro del SCK (Ward et al., 2014).

Según lo señalado, Ward, Ayvazo, y Lehwald (2014) indican que el cuerpo de conocimiento necesario para la EF, está representado por el balance del conocimiento común del contenido, referido al cómo practicar un deporte y el conocimiento específico del contenido, vinculado a cómo enseñar un deporte. Sin embargo, este cuerpo de conocimiento podría entenderse como un dossier de actividades, a través de las cuales se lleva a cabo la enseñanza, por no considera el conocimiento pedagógico diferenciándose explícitamente de él (Ward et al., 2014).

Por otra parte Tardif (2010) incorpora otra categoría como parte de los conocimientos de los profesores, a la que llama Saber Práctico, y se basa en la experiencia docente (p.30). Respecto a lo dicho, algunas investigaciones señalan que la reflexión sobre la experiencia docente favorecería el desarrollo del conocimiento práctico durante el prácticum (Mena et al.,

2019). Es así que el desarrollo de conocimiento durante el ejercicio profesional en EF, muestra que los profesores recurren a diversos tipos de conocimientos para llevar a cabo su labor, conocimientos disciplinares como juegos, deportes y habilidades motrices y también evocarían conocimientos asociados a la psicología del niño y sus características evolutivas (Almonacid-Fierro et al., 2019), también se observa que los profesores señalan la necesidad de un conocimiento didáctico del contenido que les permitiría adaptar a las características de sus estudiantes y cuyo desarrollo también se explicaría por la experiencia (Castejon y Giménez, 2017).

Respecto a lo señalado, López, Font, y Pradas (2008) evidencian que el nivel de desarrollo del conocimiento práctico de estudiantes de EF, durante las actividades de práctica profesional, obedece a la calidad del proceso de tutoría que se lleva a cabo. En este sentido el rol que cumple el profesor tutor es central, debido a que trasciende los diversos niveles de práctica de los profesores aprendices mediante acciones como monitoreo y gestión de aula, retroalimentación y planificación (Silva et al., 2017).

Así también es necesario que los prácticum, se desarrollen de forma paulatina y sean permeados por los contextos sociales y educacionales (Marcon et al., 2012), y que permitan diferentes configuraciones de la actividad de práctica (Marcon et al., 2011a).

5. Diseño de investigación

El siguiente apartado tiene por objetivo evidenciar las posiciones teóricas y metodológicas que se seguirán durante el proceso de investigación, de este modo en primer lugar se expone el paradigma investigativo e indica el enfoque teórico adquirido para alcanzar los objetivos. Luego, se proponen los pasos adoptados para operacionalizar el proceso investigativo a partir de lo que se conoce como diseño de investigación, finalmente se aportaran los argumentos que respaldan cada una de las decisiones y elecciones que conforman el diseño.

Para llevar a cabo el estudio, se propone una investigación de tipo cualitativa y un método de estudio de caso, a través de la cual se pretende conocer la influencia del proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF sobre los ámbitos del quehacer docente

en la enseñanza de la disciplina y la reflexión docente durante el periodo de la trayectoria de prácticas que cursan los estudiantes de pedagogía en EF.

Los estudios de tipo cualitativo permiten generar una comprensión holística, amplia y profunda de los fenómenos educativos y sociales estudiados. Para lo cual requiere observar la realidad tal cual se presenta, incorporando todas sus perspectivas y utilizando diversas estrategias de indagación (Bisquerra, 2000). Es entonces que, debido a los atributos que posee el objeto de estudio, se proponen una investigación de tipo cualitativa a las que Sandín (2003), describe de la siguiente manera: “una característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al *contexto*; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquéllos” (p.125). Es por lo descrito, y desde las particularidades sociales del rol de la educación, que se evalúa como pertinente el trabajo de investigación desde una perspectiva cualitativa.

Complementario a lo dicho, la pertinencia de lo cualitativo se debe a que este tipo de investigación se caracteriza por la búsqueda de la comprensión de la realidad a través de las interrelaciones que se generan en ella, y en cómo se considera el lugar del investigador durante el proceso investigativo, observándolo como un agente activo en la interpretación de los sucesos desde el inicio de la investigación, por ende presenta un carácter interpretativo de la realidad (Rodríguez et al., 1996). Así el investigador representa para el proceso investigativo el principal instrumento para la recogida de datos, apoyándose para estos efectos en diversas estrategias cualitativas (Bisquerra, 2000).

Los estudios cualitativos buscan conocer las atribuciones de significados que cada sujeto tiene de su realidad, razón por la cual no se espera de este tipo de estudios que emerjan comparaciones o generalizaciones, sino que una profunda y exhaustiva comprensión de lo estudiando, a partir de valorar y hacer emerger lo distintivo, lo que característico y aquello que da sentido al fenómeno de estudio (Vasilachis et al., 2006).

En consecuencia de lo anterior, la investigación cualitativa se desarrolla de forma flexible y no presenta una secuencia fija de principio a fin, por tanto configura un proceso de investigación recurrente y retroalimentada a partir del análisis de los datos que emergen de la misma (Verd y Lozares, 2016), de modo tal que es posible ajustar el proceso de

investigación a partir de la información obtenida durante el proceso, adaptándose a las necesidades que surgen de la investigación planteada, permitiendo a partir de estas adaptaciones, alcanzar los objetivos propuestos.

La investigación cualitativa presenta diferentes corrientes de pensamiento a través de las cuales se observa un fenómeno, por lo tanto, hay que señalar a priori que características tendrá el conocimiento que se obtendrá luego de la investigación. En este caso, la base epistemológica que sustenta esta investigación es el construccionismo, ya que como señala Sandín (2003) refiriéndose a esta perspectiva epistemológica “el significado no se descubre, sino que se construye. De esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación con un mismo fenómeno” (p.49). Es entonces que el tratamiento de la información recogida deberá presentar características inductivas que permitan hacer emerger los significados desde el propio texto.

Por otra parte y vinculado a lo anterior, los sujetos se relacionan en un ambiente simbólico y físico que les permite interactuar, asumiendo roles según los significados que se le atribuyen a las situaciones, mediados por disposiciones culturales que guían sus acciones, permitiéndoles posicionarse en el lugar del otro (Coulon, 1994). A partir de lo anterior y bajo el enfoque paradigma denominado “pensamiento del profesor” (Sandín, 2003) se propone estudiar los razonamientos que subyacen a las decisiones que el estudiante en práctica realiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje durante el proceso de prácticas bajo la tutela de un profesor especialista.

Es entonces, que para abordar la investigación se plantea un estudio de casos, este tipo de opción metodológica se sustenta en la necesidad de profundizar en la comprensión de un fenómeno que se inscribe a una realidad particular lo que define su especificidad. De este modo y como señala Bisquerra (2000) el estudio de caso “es un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p.301).

A partir de lo anterior es necesario definir lo que se entenderá por caso, pudiendo ser este de tipo intrínseco cuando las características propias del fenómeno a estudiar representan un interés en el mismo, lo que permite su selección y definición como caso, o instrumental, cuando la elección de los casos a estudiar o participantes representa la máxima posibilidad

de observar aquello que se desea investigar (Stake, 2010). Así también, es posible definir el estudio de casos como individuales o como colectivos dependiendo de la cantidades de unidades de análisis (Vasilachis et al., 2006).

Los estudios de casos colectivos o múltiples, requerirá de la selección de variadas unidades de análisis, sin embargo su elección debe considerar una elevada cantidad de características que permitan particularizar el casos de forma holística, comprendiendo este como un todo integrado y no como la suma de sub-estructuras separadas (Verd y Lozares, 2016).

De este modo la investigación de estudios de caso está fundada en la comprensión profunda e integrada de los aspectos que caracterizan al caso, dentro de los cuales Denzin y Lincoln (2013, p. 163) señalan seis ámbitos.

- i. La naturaleza del caso, en particular en sus actividades y funcionamientos;
- ii. Sus Antecedentes históricos;
- iii. Su ámbito físico;
- iv. Otros contextos, como lo económico, político, legal y estético;
- v. Otros casos mediante los cuales se reconoce este caso;
- vi. Aquellos informantes a través de quienes se puede conocer el caso

Por otra parte, dada la variedad de información requerida para caracterizar el objeto de estudio, las investigaciones de estudios de casos contemplan una diversidad de herramientas de recolección de datos que permitan aproximarse al fenómeno desde la perspectiva del investigador como también desde la perspectiva del caso (Bisquerra, 2000), lo anterior a través de la complementariedad de herramientas como entrevistas y revisión documental.

5.1. Presentación del caso.

A partir de los antecedentes antes expuestos, como también por las particularidades de este estudio de casos, se caracterizó como instrumental y múltiple. Es de tipo instrumental, toda vez que lo que interesa es profundizar en la comprensión general de un fenómeno, utilizando el objeto de estudio seleccionado como instrumento para alcanzar dicha comprensión (Stake, 2010); Es múltiple ya que la selección de diversas unidades de análisis permite comprender lo particular de cada una de ellas, así también lo que tienen en común (Tójar, 2006).

De este modo, para la presente investigación, se define el caso como la trayectoria de prácticas pedagógicas, que los estudiantes de Pedagogía en EF de la Universidad de la Frontera deben cursar durante su formación universitaria. Este proceso está compuesto por seis asignaturas de práctica dos iniciales con un carácter exploratorio, dos intermedias con un carácter de intervención y dos profesionales con un carácter de profundización y autonomía.

Durante estas actividades académicas los estudiantes deben llevar a cabo la labor docente en un centro educativo de la región, dicha labor está condicionada por el tipo de práctica que se esté cursando, aumentando gradualmente la participación, responsabilidades y permanencia del estudiante en práctica hasta alcanzar, durante la práctica profesional, una permanencia de un año, con una jornada semanal de 14 horas, tiempo destinado a la preparación de la enseñanza, realización de las clases y participación en actividades extracurriculares propias del establecimiento.

Durante este proceso, los estudiantes en práctica comparten funciones con profesores de la disciplina, funcionarios de los distintos establecimientos y responsables de las clases de EF. Quienes además durante todo el proceso cumplen el rol de tutores del estudiante en práctica.

Es importante mencionar, que el proceso de práctica es parte de la implementación del rediseño curricular del año 2016 – 2017 implementado en las carreras de pedagogía incluida la EF en la universidad de La Frontera. El rediseño contempló la incorporación de nuevas asignaturas de prácticas en el plan de estudios, pasando de dos asignaturas en el noveno y décimo semestres del itinerario formativo, a seis asignaturas distribuidas desde el cuarto semestre en adelante. De este modo, la primera generación en cursar las seis asignaturas de prácticas, alcanzará este hito durante el año 2021.

Como parte de la organización del plan de estudios, y según lo estipulado en el Artículo 1° del reglamento de línea de prácticas para carreras de pedagogía, se le denomina Línea de Prácticas a “la inserción progresiva de los estudiantes de las carreras de pedagogía en el sistema educativo” (Escuela de pedagogía/Universidad de La Frontera, 2017, p. s/p).

Esta inserción progresiva, se evidencia en los propósitos de cada asignatura, como también en los tiempos y participación del estudiante, quien asume gradualmente más responsabilidades. Lo anterior se resume en el siguiente cuadro.

Tabla 4.
Progresividad línea de prácticas

	Ini cial 1	Ini cial 2	Inte rmedia 1	Inter media 2	Pro fesional 1	Pro fesional 2
S emestre	Cu arto	Se xto	Sép timo	Oct avo	No veno	Dec imo
D uración	2 horas semanales durante 2 meses	2 horas semanales durante 2 meses	4 horas semanales durante 3 meses	4 horas semanales durante 3 meses	16 horas semanales durante 5 meses	16 horas semanales durante 5 meses
O bjetivos	Re conocer el contexto socioeduca tivo y caracteriza r a sus actores	Co nocer como aprenden los estudiantes, sus intereses, planificar actividades	Sele ccionar estrategias y enfoques didácticos para su diseño e implementa ción	Ana lizar y reflexionar las propias acciones y decisiones pedagógicas, relacionadas al alcance de logros de aprendizaje.	Inte grar los aprendizajes disciplinario s y pedagógico s, que permitan articularse con un proyecto educativo, para llevar a cabo la enseñanza de la disciplina.	Imp lementar acciones y proyectos planificados que permitan, colaborar en resolver problemas identificado s, de modo de Integrarse a la comunidad educativa de modo más profundo.
A cciones y participaci ón del estudiante	A yudante del profesor tutor	Ev aluación diagnostica + Ayudante del profesor tutor	Pla nificación y ejecución de clases + Ay udante profesor tutor	Plan ificación, ejecución de clases, evaluación de unidad + Ayu dante	Dia gnóstico, planificació n, ejecución clases, evaluación unidades, diseño	Dia gnóstico, planificació n, ejecución clases, evaluación unidades, diseño

	profesor tutor	intervención educativa	intervención educativa
<i>(elaboración propia, 2022)</i>			

Por otra parte, el reglamento de prácticas, en su Artículo 25° identifica a la figura del profesor tutor, asignándole funciones de acompañamiento, asignación de tareas, revisión de materiales, y facilitador para el desempeño docente del estudiante (Escuela de pedagogía/Universidad de La Frontera, 2017)

Cabe señalar, que no es objetivo de esta investigación evaluar la implementación de dicha actividad académica, sino que evidenciar la influencia de los distintos profesores tutores, sobre de los estudiantes en práctica durante su trayectoria en la línea de prácticas.

5.2. Fases de la investigación

Las fases de esta investigación demarcaran el camino a seguir para alcanzar los objetivos planteados, en este sentido Hernández et al., (2010) indica que el diseño de investigación corresponde al “Plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (p.120). Complementando lo anterior, Canales (2006) señala a los objetivos de investigación, técnicas de recolección de datos y modelos de análisis de los mismos como parte del diseño de una investigación.

Es entonces que se presenta el diseño como una organización de los pasos, medios y herramientas para lograr los objetivos propuestos en la investigación, en este caso el diseño de investigación se desarrolla basándose en los lineamientos que propone Sandín (2003) siguiendo las perspectivas teóricas y metodológicas de Crotty. De este modo se presenta una investigación de tipo cualitativa, posicionada en el paradigma de investigación interpretativo este tipo de investigación permite conocer las atribuciones de significado que los sujetos otorgan a su actividad. Además, con un método de investigación estudio de casos (Sandín, 2003), se hace posible una aproximación al objeto de estudio para conocer como el proceso de tutorización de los estudiantes en práctica, influye en cómo estos llevan a cabo su quehacer docente y otorgan significados a la trayectoria de la línea de prácticas.

Para lo anterior, se hace necesario conocer las formas en que los estudiantes en prácticas se han desenvuelto durante sus prácticas y las experiencias que han acumulado al respecto, como también, la relación de su actuación con el proceso de tutorización que se

lleva a cabo durante la línea de prácticas. Por consiguiente, es necesario indagar en el quehacer docente del estudiante en práctica, abordando esta tarea desde los siguientes focos: La preparación de la enseñanza, la ejecución de las clases del estudiante en práctica, su evaluación del desempeño, y por último sus concepciones o creencias del contenido. A la vez que, se integran con la influencia del profesor tutor sobre el quehacer de los estudiantes en práctica.

Tabla 5.
Resumen fase de la investigación

Fase	Acciones
Preparación de instrumento	- Revisión documental -Diseño de Entrevista episódica -pilotaje entrevista -Ajuste guion de entrevista
Selección de participantes	-Toma de contacto ,lectura y firma de consentimiento informado
Recolección de la información	- Entrevista Episódica
Sistematización y Análisis de la información	-Transcripción de entrevistas -Análisis cualitativo de contenido

Elaboración Propia (2022)

Para operacionalizar el proceso de recolección de la información, se opta por desarrollar una secuencia que inicia con la revisión documental de material oficiales ministerial, normativa universitaria y documentos del centro de prácticas, que sirven de base para el trabajo del estudiante en práctica, ya que como señala Bisquerra (2000) “puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias” (p.340). Finalmente, una vez realizada la revisión documental se procede a ajustar el guion de entrevista.

El guion de entrevistas construido busca recoger las experiencias acumuladas por los estudiantes en práctica durante su trayectoria en la línea de prácticas, para de ese modo situar el quehacer de los estudiantes a partir de las vivencias de estos durante las distintas asignaturas que conforman la línea de prácticas. Dicho guion de entrevista se constituye de dos tipos preguntas unas que aborden sus concepciones sobre los temas objeto de investigación, y otras que permitan indagar en la experiencia vivida en los ámbitos de

preparación de la enseñanza, la realización de las clases, evaluación de su desempeño y las concepciones de los contenidos disciplinar.

En este momento se espera que el entrevistado aporte sus argumentos que sustenten su actuar en el aula, sobre las formas que usó para organizar el contenido, como también sus concepciones y posiciones frente a los saberes del currículum. Siendo necesario indagar no solo en la descripción de la actividad, sino también en el sentido que esta tiene para los protagonistas (López-Ros et al., 2010).

Una vez concluida las entrevistas a los participantes, se inicia el procesamiento de los datos, esta etapa contempla transcripción de las entrevistas para su posterior análisis, este paso permite convertir la información recolectada y almacenada en formato audiovisual trasasándola a texto (Kvale, 2011). Dicha información será analizada a través de la técnica análisis cualitativo de contenido, siguiendo la estructura presentada por Cáceres (2003) a partir de la cual se reduce el texto en un proceso inductivo de asignación de códigos y categorías, lo que permite desarrollar un marco explicativo considerando las categorías que emergen de los propios datos (Tójar, 2006).

El proceso de análisis de contenido se inicia con la determinación de lo que serán las unidades de análisis o unidades de registro, esta definición permite organizar los datos en unidades con características similares (Cáceres, 2003). Como unidad de análisis es posible considerar palabras, frases, ideas, párrafos entre otras, elemento que dependerá de los objetivos del estudio. Es entonces que se definen las ideas como unidades de análisis, toda vez que lo que se busca es encontrar los significados que los estudiantes en prácticas otorgan a su proceso de tutorización.

El proceso continúa con la lectura de las unidades de análisis para identificar en el texto las citas que permitan seleccionar, agrupar o clasificar los fragmentos del contenido que compartan sentidos o característica. Este proceso de carácter inductivo, configura los criterios que permiten incluir o no el contenido dentro de alguna de las clasificaciones. A este proceso se le denomina codificación abierta, y permite a partir de la revisión de los datos generar las reglas de clasificación que permitirá codificar el texto.

A partir del anterior proceso de codificación se establece un libro de códigos, documento que agrupa los códigos, sus definiciones y los criterios que permiten su uso o no uso durante el proceso de codificación, así también, en este libro de código se incluyen ejemplos extraídos del propio texto que ilustran cada código. El procedimiento descrito permite la construcción del libro de códigos, para lo cual se utiliza la matriz que se muestra a continuación.

Tabla 6.
Matriz de codificación

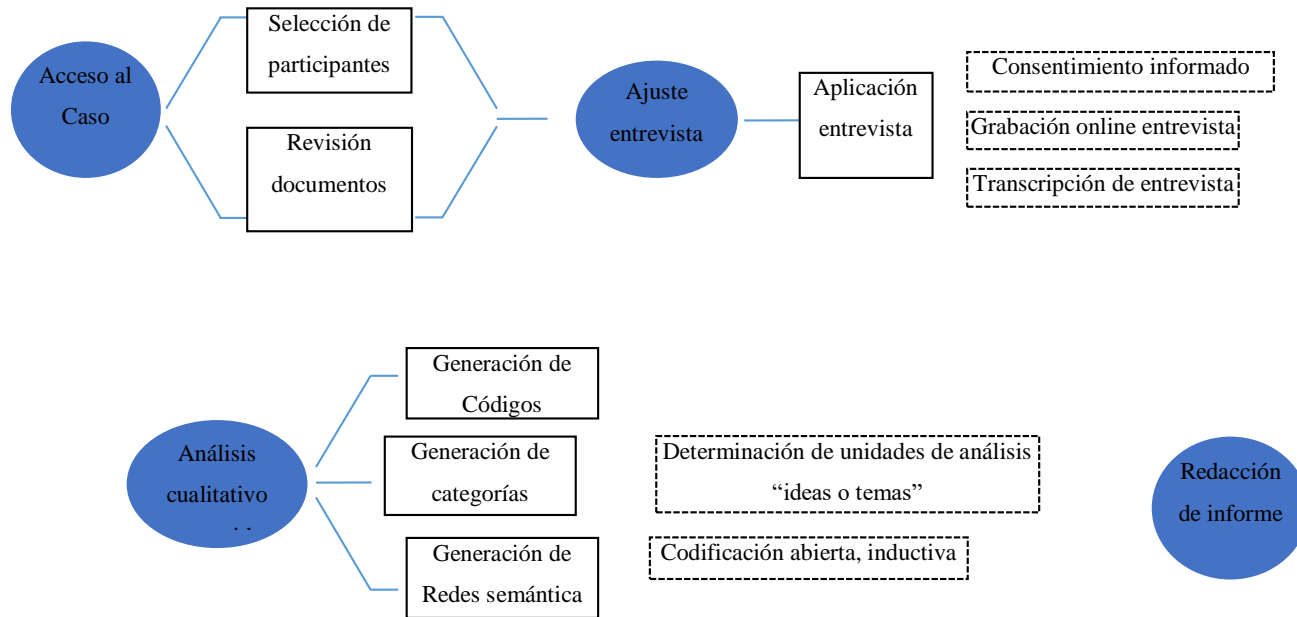
Código
Definición código
Cuando aplica el código
Cuando no aplica el código
Ejemplo

Elaboración propia (2022)

Siguiendo con el proceso de análisis y luego de iniciado el proceso de codificación se construyen las categorías, agrupando los códigos buscando la forma en que ellos se relacionan entre sí, este segundo proceso de reducción permite otorgar sentidos más holísticos a los datos analizados, permitiendo a partir de las relaciones que se establecen entre ellos generar un marco explicativo del fenómeno estudiado.

A continuación, y de modo ilustrativo se presenta en la figura 2 una representación gráfica del diseño. Esta figura muestra la trayectoria del diseño de investigación.

Figura 1.
Diseño de Investigación



Elaboración propia (2020).

Los fundamentos del diseño se desarrollarán en el siguiente epígrafe quedando descritos en la tabla resumen que se presenta a continuación.

Tabla 7.
Resumen diseño investigación

Objeto de Estudio	Proceso de tutorización de los estudiantes en práctica profesional de EF de la Universidad de La Frontera, en relación a la enseñanza pre-activa, inter-activa, post-activa y la influencias de su profesor tutor
Problema de Investigación	<p>¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las decisiones que éstos toman al momento de preparar la enseñanza?</p> <p>¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las formas en que éstos llevan a cabo la enseñanza?</p> <p>¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las reflexiones que éstos realizan de la enseñanza impartida?</p>
Objetivos	<p>Objetivo General:</p> <p>-Conocer la influencia ejercida por los profesores tutores sobre la adquisición del quehacer pedagógico de los estudiantes en práctica de Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera, durante la trayectoria de prácticas en los procesos de enseñanza pre-activos, inter-activo y post-activo aplicados en escuelas y liceos de la comuna de Temuco – Chile.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Identificar los procesos de enseñanza pre-activos, inter-activo y post-activo que los estudiantes en práctica llevan a cabo durante su trayectoria de prácticas.</p> <p>-Conocer las atribuciones de significado de los estudiantes en práctica sobre la relación establecidas con sus profesores tutores durante la trayectoria de práctica pedagógicas.</p> <p>- Identificar la influencia del profesor tutor, percibida por el estudiante en práctica, sobre su quehacer docente.</p>
Tipo de investigación	Cualitativa- Estudio de casos múltiples
Perspectiva epistemológica	Construccionismo
Técnicas de recolección de datos.	Revisión documental Entrevista episódica
Participantes	Estudiantes de Pedagogía en Educación Física que actualmente estén cursado la línea de prácticas en práctica profesional.

Muestra	Muestreo Teórico
Análisis de los datos	Análisis cualitativo de Contenido
Criterios de Credibilidad	Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia, Confirmabilidad (Guba, 1989)

Elaboración propia (2022)

5.3. Técnicas de recolección de datos

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se utilizarán las técnicas de recolección de datos los que se presentan a continuación

5.3.1. Revisión documental

Durante la primera etapa del diseño de investigación, se utilizó una revisión documental, de los programas de asignatura, documentos oficiales universitarios de las distintas asignaturas que conforman la línea de prácticas (ver tabla 4), con el propósito de poder complementar la información recogida en la entrevista. La revisión de los programas de asignaturas, permitió conocer el propósito de estas, las tareas y funciones que los estudiantes en prácticas deben realizar en cada una de ellas.

Los documentos revisados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 8.
Documentos asociados a la práctica

Documento	Origen
Reglamento de Línea de prácticas pedagógicas	Universitario
Programa Asignatura Práctica Inicial 1	Universitario
Programa Asignatura Práctica Inicial 2	Universitario
Programa Asignatura Práctica Intermedia 1	Universitario
Programa Asignatura Práctica Intermedia 2	Universitario
Programa Asignatura Práctica Profesional 1	Universitario
Programa Asignatura Práctica Profesional 2	Universitario
Bases curriculares	Ministerial
Planes de estudio	Ministerial

(elaboración propia, 2022)

Según Tójar (2006), la revisión de documentos representa una fuente de información relacionada con las actividades que se desarrollan en el contexto social que se pretende investigar, de modo que su exploración entrega pautas preliminares que guían y complementan las acciones del proceso investigativo como ajuste de las entrevistas

Así también es relevante mencionar que el trabajo documental habitualmente incorpora documentos de características y orígenes diversos (Verd y Lozares, 2016), ejemplos de ello pueden ser leyes, normas, correspondencia, memorias, apuntes personales, los que pueden ser clasificados como personales u oficiales (Tójar, 2006). Los primeros de ellos tienen la característica de que su creación es por motivación propia y representan la visión personal del sujeto, los segundos corresponde a documentos institucionales oficiales y públicos que suelen establecer la posición oficial de la institución a la que pertenecen, por lo tanto, el contexto en el que se haya producido el documento será decisivo para su análisis (Bisquerra, 2000). En el caso de esta investigación, cabe destacar que los programas de asignaturas que guían la línea de prácticas desarrollada por los estudiantes de EF, fueron construidos en el contexto de un rediseño curricular de la Universidad de La Frontera, y se vinculan a proyectos promovidos por el MINEDUC para el mejoramiento de la FID en todo el país.

5.3.2. *Entrevista episódica*

El segundo instrumento que se utilizó durante esta investigación, corresponde a la entrevista episódica. Para cumplir con lo anterior, se reconoce desde un sentido amplio que, la entrevista es un instrumento que permite a través de un proceso de diálogo, obtener información que es de interés del investigador (Cohen y Manion, 1990). Es así que, a través de la entrevista es posible conocer las formas en que los estudiantes en práctica preparan la enseñanza, como llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, como reflexionan de su desempeño, como también la influencia que los profesores tutores ejercen sobre los estudiantes en práctica durante la trayectoria de prácticas. Respecto de lo anterior Goetz y LeCompte (1988) considera que las entrevistas de historias profesionales constituyen herramientas para explicar las reacciones de los participantes a diversas situaciones.

Por otra parte, es necesario destacar que la entrevista episódica tiene algunas características diferenciales, que se desprenden de la investigación narrativa, de modo que busca acceder a la experiencia de los sujetos a partir de las narraciones que estos construyen de los diversos episodios que son parte de su vida. Esta técnica, parte de la premisa de que la experiencia de los sujetos se almacena mediante dos tipos de conocimiento, el narrativo episódico y el semántico (Flick, 2012). El conocimiento narrativo episódico, se constituye a partir de las experiencias y circunstancias que se encadenan para dar sentido a un relato que

describe episodios de la vida del sujeto. De lo anterior Bolívar, Domingo, y Fernández (2001) señala que las personas dan sentido a su experiencia desde la forma en como estructuran sus propias narrativas. Por otra parte, el conocimiento semántico, se construye a partir de las valoraciones subjetivas o supuestos que los sujetos hacen de las temáticas que son parte del episodio, pero descontextualizado de este (Flick, 2000).

La entrevista episódica puede asemejarse a la entrevista semi-estructurada (Verd y Lozares, 2016) toda vez que en su construcción se incluye un guion de entrevista que alberga las preguntas y que permite cierta flexibilidad. Sin embargo, se diferencia en las formas y tipos de las preguntas, incluyendo dos tipos, las que busca indagar en la experiencia del entrevistado, invitándolo a que genere una respuesta en forma de relato de episodios relacionados con el tema de investigación y las que buscan clarificar y relacionar conceptos y aspectos que son parte de la temática o de la respuesta del entrevistado (Flick, 2012)

Para poder acceder al conocimiento requerido, Flick (2000) considera necesario tener presente tres criterios, combinar preguntas que inviten a narrar eventos concretos con preguntas que generen respuestas más generales y definiciones de un tema, mencionar situaciones concretas en las que se presume el entrevistado ha tenido experiencia, permitir que el entrevistado seleccione los relatos y la forma de presentarlos. De este modo es posible incorporar preguntas sobre episodios que el entrevistado haya vivido, preguntas que encadenen o relacionen situaciones, preguntas que evoquen las fantasías que el entrevistado tenga frente a al tema, y preguntas sobre definiciones subjetivas y relaciones abstractas (Flick, 2012).

Para desarrollar la entrevista Episódica, Flick (2000) indica nueve fases, desde la preparación de la entrevista hasta la el análisis, estas se describen en la siguiente tabla:

Tabla 9.
Fases entrevista episódica según Flick (2002)

Fase 1: Preparación de la entrevista.	Corresponde a la elaboración del guion de entrevistas, siguiendo los ejes temáticos del problema de estudio sobre los cuales se solicitará las narrativas y definiciones subjetivas.
Fase 2: Introducción del	comprende la acción de aclarar al entrevistado la forma de la entrevista episódica y los principios que la rigen. Es

principio de la entrevista.	necesario indicar que durante la entrevista será invitado reiteradamente a narrar sus experiencias en un ámbito o tema específico.	
Fase 3: Los conceptos del entrevistado sobre el tema y su biografía en relación al mismo.	<p>corresponde al inicio de las preguntas, las primeras de ellas en relación con las definiciones subjetivas que el entrevistado tiene sobre el tema de estudio.</p> <p>Acto seguido se aplica el principio de la entrevista episódica, solicitando al entrevistado que recuerde y relate el primer episodio que recuerde relacionado con el objeto de estudio.</p> <p>Luego las preguntas van dirigidas a experiencias relevantes relacionadas al tema de estudio, esto con el fin de construir una cronología del entrevistado.</p>	Se comienza a generar una secuencia o encadenamiento de episodios
Fase 4: El significado para la vida cotidiana del entrevistado.	Esta fase busca situar al entrevistado en los usos, o relaciones que establece en su vida cotidiana, para ello se solicitan narraciones de un día en las que el tema de estudio esté presente. De este modo, se rescatan cadenas de situaciones relevantes.	Profundizar en los distintos ámbitos que configuran el día a día
Fase 5: Focalizar en la parte central del tema de estudio.	<p>Implica direccionar las preguntas a los elementos centrales del estudio, siguiendo la idea de la pregunta de investigación. Es así que, en estas preguntas, las relaciones específicas entre los elementos que conforman la pregunta de investigación, son incorporados en la entrevista para que el entrevistado pueda narrar situaciones específicas con el tema de estudio.</p> <p>Luego se profundiza al incorporar preguntas relacionadas con el uso o relaciones cotidianas del entrevistado con del tema. De modo de establecer su relación personal con el tema objeto de estudio.</p>	El entrevistador debe permitir la narración, sin embargo, debe plantear cuestionamientos que le permitan al entrevistado profundizar en su relato.
Fase 6: Temas generales relevantes	<p>En esta etapa se introducen preguntas que permitan abordar el tema desde una óptica más amplia, no necesariamente evoca una narración, pero se intenta establecer la lógica intersituacional que ha construido el sujeto en su historia.</p> <p>En esta etapa son valiosas las preguntas sobre fantasías o proyecciones, que pudieran develar contradicciones de su propia biografía.</p>	Intentar vincular las proyecciones o fantasías con los relatos reales de las etapas anteriores.
Fase 7: Evaluación y charla trivial	Es un espacio en el que el entrevistado tiene la oportunidad de ampliar sus respuestas fuera del marco específico de la entrevista episódica, incorporando por ejemplo experiencias de terceros que pudieron haber complementado sus respuestas.	
Fase 8: Documentación	En esta fase, se plantea la necesidad de redactar un protocolo de contexto luego de la entrevista, que recoja el parecer del entrevistador sobre cómo se ha llevado a cabo	

	la entrevista, incorporando elementos contextuales y reacciones del entrevistado. Esta fase también incorpora la grabación, ya sea en audio o vídeo, y la transcripción de las entrevistas.
Fase 9: Análisis de las entrevistas episódicas	Se concluye con el proceso de análisis de las entrevistas.

Elaboración propia (2022)

Es así que el procedimiento a seguir obedece a lo descrito por Kvale (2011), quien reconoce las etapas para una investigación con entrevistas. De este modo, la primera acción corresponde a la organización temática de la entrevista, que como se muestra en la tabla anterior incluye pasos que orientan la organización de las preguntas en secciones bien definidas comprendidas desde la fase tres a la siete.

A continuación, el proceso del diseño del instrumento contempla la creación de las preguntas que serán parte de la entrevista y de cada una de las fases, estas preguntas están construidas teniendo presente las preguntas de investigación ya que estas orientan las decisiones durante el proceso de investigación. Para el diseño de entrevista, se siguió lo propuesto por Verd y Lozares (2016), quienes indican los pasos a seguir para la construcción del guion de entrevistas, proceso que inicia desde la pregunta de investigación, continua con la identificación de los temas generales, para a partir de ellos, generar las preguntas de la entrevista, lo anterior se resume en la siguiente tabla.

Tabla 10.*Vínculo preguntas de investigación con guion de entrevista*

Preguntas de Investigación	Conceptos relevantes para responder a las preguntas de investigación
¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las decisiones que éstos toman al momento de preparar la enseñanza?	Tutorización Ejemplos Ayudas Sugerencias
¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las formas en que éstos llevan a cabo la enseñanza?	Concepciones
¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las reflexiones que éstos realizan de la enseñanza impartida?	Contenido curricular Educación Física Institución Escolar Práctica pedagógica Decisiones Pre-activas Inter-activas Post-activas
Conceptos, Tema de investigación	Preguntas del guion de entrevista
Tutorización Proceso de acompañamiento que un profesor de Educación Física perteneciente al sistema escolar, realiza a un estudiante en práctica, a través del cual orienta su formación durante la permanencia de este en un centro de prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para usted la tutorización, relación profesional entre profesor tutor-estudiante en práctica? - ¿Recuerda su primer encuentro con alguno de los profesores tutores que ha tenido? ¿podrías hablarme de esa experiencia? - ¿Recuerdas alguna experiencia significativa relacionada con algún profesor tutor? ¿Cómo sucedieron los hechos? - ¿Cómo o en qué han influido el o los profesores tutores en tu desempeño en la práctica? - En tu opinión ¿Cómo debería ser el rol de un profesor tutor? ¿Cómo caracterizarías al tutor ideal? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Viviste alguna situación con tus profesores tutores en la que se pueda ver reflejado lo que señalas? ¿podrías contarme que sucedió? - Pensando en tu desempeño futuro, lejos de tu profesor tutor ¿crees que seguirás lo aprendido de él o ella? ¿por qué? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Hubo algún acontecimiento que recuerdes en el que hayas aprendido de tu profesor tutor? ¿podrías contarme como sucedió?
Práctica pedagógica	- ¿Qué es para ti una práctica pedagógica? Las prácticas pedagógicas que están en tu plan de estudios

<p>Asignaturas del plan de estudios de pedagogía en Educación Física, cuyos objetivos es vincular, de modo gradual, a los estudiantes de EF a contextos reales de desempeño profesional, siendo tutorizados por un profesor de Educación Física perteneciente al centro de práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo miras atrás, ¿Cuál es la primera experiencia de práctica que recuerdas? ¿Podrías hablarme de ella? ¿Cómo sucedieron los acontecimientos? - ¿Hay algún evento de las prácticas que haya sido significativo para ti? ¿podrías narrarme sobre aquello? - Cuando te piden realizar una clase la semana que sigue ¿Qué haces, o como te organizas para cumplir con lo solicitado? ¿podrías contarme alguna experiencia al respecto? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué nivel de dependencia o independencia tuviste con tu profesor tutor para llevar a cabo la clase? ¿podrías contarme sobre esto? - ¿Cómo te gustaría que fuera la asignatura de prácticas en tu formación?
<p>Concepciones de la Asignatura Educación Física Modo en que los profesores y estudiantes en práctica, comprenden y dan sentido a los contenidos y propósitos de la Educación Física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué representan para ti los contenidos de la Educación Física? - Respecto de la experiencia anterior ¿Cuál es la relevancia de los contenidos que se abordaron ese día? <ul style="list-style-type: none"> o En tu opinión ¿por qué esos contenidos son parte del currículum? - ¿Recuerdas algún acontecimiento en el que un tutor te haya influido sobre tu comprensión de los contenidos de la Educación Física? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Hubo momentos para reflexionar de los contenidos vistos en clases? o ¿A qué dimensiones estuvo dirigida la reflexión, operativa, epistemológica, normativa? o ¿Podrías contarme cómo generabas esos momentos, eran espontáneos o rutinarios?
<p>Decisiones Pre-activas Comprende todas aquellas decisiones y acciones que el profesor / practicante adoptan con el objetivo de preparar la clase, previo a su ejecución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para ti planificar una clase o unidad? - Pensando en el último día en el que tuviste práctica, <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué podrías decir de la planificación de ese día? ¿Cuándo, dónde y cómo la hiciste? - ¿Recuerdas algún acontecimiento en el que consideres que un tutor te haya influenciado en la planificación? ¿Cómo sucedieron los hechos? <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Planificaron juntos? ▪ ¿Compartió y explicó sus planificaciones contigo? ▪ ¿Hubo momentos para discutir la planificación? ▪ ¿Consideró tu opinión al planificar?
<p>Decisiones Inter-activas Comprende las decisiones y acciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para ti la ejecución de la clase y que elementos son parte de ella?

-
- que el Profesor / practicante lleva a cabo durante la ejecución de la clase y que está orientada por la planificación.
- Pensando en el último día en el que tuviste práctica, ¿Podrías contarme sobre la clase de ese día? ¿cómo transcurrieron los hechos?
 - ¿Recuerdas algún momento en el que los hechos no hayan transcurrido con los habías planificado? ¿Podrías contarme sobre ello?
 - o ¿Qué hiciste para resolver la situación?
 - ¿Recuperadas algún acontecimiento en el que un tutor te haya influido en la ejecución de las clases?
 - o ¿Pudiste observarlo ejecutando clases?
 - o ¿Hicieron clases juntos?
 - o ¿Su ayuda, aportes u orientaciones fueron sobre a algún aspecto específico como la estrategia didáctica, manejo del grupo, uso del material u otro?

-
- | | |
|---|--|
| <p>Decisiones Post-activas</p> <p>Comprende todas aquellas decisiones y acciones que permiten hacer un balance de la planificación y su aplicación durante la ejecución de la clase.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para ti la reflexión docente y en qué momentos de tu práctica se evidencia? - ¿Recuerdas algún momento en el que los hechos no hayan transcurrido con los habías planificado? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Por qué crees que resultó de ese modo? o ¿Hubo reflexión al respecto? <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuándo reflexionaste? ▪ ¿Reflexionaste solo o con el profesor tutor? - ¿Recuerdas algún momento en el que un tutor te haya influido al hacer un balance de las clases realizadas? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Hay o hubo momentos para reflexionar o evaluar lo realizado? ¿podrías contarme una experiencia que refleje aquello? o ¿Cómo se eligen los temas sobre los cuales reflexionar? |
|---|--|

Elaboración propia (2022)

El proceso descrito anteriormente, contribuyo a orientar la construcción de la entrevista realizada a los participantes, y que una vez aplicada, dio paso al análisis de la información obtenida de las mismas.

En consideración de los rasgos compartidos entre la entrevista episódica y la semiestructurada, es posible mencionar que esta última presenta algunas características que permite guiar el proceso de recolección de datos, en este sentido Kvale (2011) señala que si

bien es cierto existe un guion con los temas a abordar en la entrevista semiestructurada, ésta es flexible a los temas emergentes que puedan aportar información relevante para el investigador. Por su parte Bisquerra (2000) indica la importancia de que el investigador se enfrente al entrevistado con una actitud atenta, para no perder la oportunidad de profundizar en aspectos relevantes que puedan contribuir a la investigación.

Este tipo de técnica se utiliza para conocer información de difícil acceso como las experiencias y las actitudes subjetivas del sujeto (Denzin y Lincoln, 2015). Esto supone que el entrevistado posee conocimientos explícitos e implícitos sobre el tema en cuestión, razón por la cual el entrevistador debe apoyarse de metodologías específicas durante la entrevista para llegar a conocer dicha teoría (Flick, 2012).

La entrevista también ofrece la posibilidad de superar los obstáculos temporales y espaciales en el acceso a la información (Denzin y Lincoln, 2015), de modo que es un complemento de otras herramientas de recolección de información (Bisquerra, 2000), permitiendo así, acceder a acontecimientos del pasado.

5.4. Definición y acceso a los participantes

Los participantes de la investigación serán los Estudiantes en Práctica Profesional de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera, quienes cumplen la condición de haber cursado las cuatro primeras asignaturas de la Línea de Prácticas y que durante la práctica profesional comparten aula por un periodo de un año con un profesor de la disciplina, funcionario de las escuelas y liceos de la región de La Araucanía, profesional que asume el rol de profesor tutor.

Los estudiantes en prácticas serán invitados a participar de forma voluntaria de este estudio, el cual por sus características, requiere de una descripción detallada de los participantes seleccionados, esto en correspondencia a lo indicado por Bottorff et al., (2003) quien señala “En la fenomenología excelente debe explicarse la naturaleza de los participantes” (p.150) De este modo para llevar a cabo dicha caracterización incorporando datos como nombre, edad, género y se desarrollará una biografía de vida de los participante en la cual se incorporarán información referida a su escolaridad, formación universitaria, perfeccionamiento y motivaciones.

Por otro lado, se desarrollará una descripción de los contextos en los cuales se desenvuelven los profesores y estudiantes en práctica. En Chile, el sistema escolar se organiza por una parte por el modo de financiamiento de los establecimientos, de este modo se encuentran establecimientos municipales cuyo financiamiento es estatal, colegios particulares subvencionados cuyo financiamiento es compartido entre el estado y el aporte de particulares, y finalmente establecimientos educacionales particulares, cuyo financiamiento es cien por ciento privado. Otra forma de organización de los colegios se encuentra dada por el tipo de educación que se ofrece según nivel, encontrando en este grupo, educación escolar básica (desde los 5 a los 12 años) y educación media (desde los 13 a los 18 años). Por último, otra forma clasificar la educación es por el tipo de enseñanza, destacan en este sentido establecimientos científicos humanistas cuya orientación es a generar una continuidad con carreras universitarias, y establecimientos técnicos profesionales cuyo propósito es formar sus estudiantes en el ejercicio de alguna profesión.

Por otra parte, para facilitar el acceso a los participantes y como se declaró anteriormente este estudio de casos es de carácter instrumental (Stake, 2010), razón por la cual un punto importante es la selección de los casos de estudio. Frente a lo anterior Stake (2010) señala la existencia algunos criterios que ayudarían a estos propósitos

- i. Máxima rentabilidad del caso estudiado,
- ii. Fácil de abordar
- iii. Unicidad y contextos de selecciones alternativas (p.17)

Para la selección de los participantes se desarrolló un muestreo por conveniencia, en consideración de las características del caso, con miras en la búsqueda de la representatividad del sistema educativo por parte de los participantes. En consideración de lo descrito, el número de participantes alcanzado en esta investigación fue de dieciséis estudiantes en prácticas. En la tabla 10 se expone de manera resumida las características de los participantes involucrados en esta investigación:

Tabla 11.*Participantes por tipo de dependencia y nivel educativo*

	Número de participantes de Escuela	Número de participantes de Liceo
Municipal	2 Participante mujer 1 Participante hombre	1 Participante mujer 1 Participante hombre
Particular subvencionado	3 Participante mujer 3 Participante hombre	1 Participante mujer 2 Participante hombre
Particular Pagado	0 Participante mujer 0 Participante hombre	0 Participante mujer 2 Participante hombre

Elaboración propia (2022)

Así también se propone para estos efectos un muestreo teórico (Flick, 2014), toda vez que las características teóricas del caso, orienten la decisión de donde y cuales datos recoger, en conformidad con el proceso de codificación y análisis que permite que surja la teoría.

Es entonces que la muestra dependerá de la saturación de los datos recogidos, esto es cuando la incorporación de nuevos informantes ya no contribuye con la obtención de nueva información en sus relatos (Kvale, 2011). Lo anterior se basa en que para este estudio, importa más la calidad de la información que la cantidad de los datos (Martínez-Salgado, 2012). En esta investigación cualitativa, no se pretende que la gestión de la información y de los participantes responda a criterios rígidos y estandarizados, debido a que generaría una contradicción interna en el enfoque de investigación pues se reconoce la dificultad de formular criterios homogéneos en ambientes heterogéneos (Flick, 2014).

Finalmente, para el desarrollo de esta investigación se ha previsto un protocolo de acceso a los participantes, que implica tanto su consentimiento como el de las autoridades de las instituciones que los amparan. Frente a lo anterior Stake (2010) plantea la importancia de ofrecer una descripción del trabajo a desarrollar como también indicar la forma en que se utilizará y publicará la información.

De este modo la participación de los estudiantes en prácticas en esta investigación deberá contar con la aprobación de los propios estudiantes en práctica, a quienes se les invitará a participar de forma voluntaria y desinteresada, toda vez que su participación no implica un desmedro o beneficio para su proceso formativo, como tampoco un daño para su integridad física o mental (Rapley, 2014). Del mismo modo la participación de los estudiantes

será anónima para resguardar su identidad y declaraciones, lo anterior se complementará con la incorporación de etiquetas que re-identificarán a cada participante de la investigación.

Para los fines descritos se diseñó un documento de consentimiento informado para cada una de las personas involucradas, el cual contempla descripción de la investigación, duración de la entrevista, tratamiento de la información, resguardo y caducidad de los datos. (ver anexo 3).

5.5. Técnica de análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos lo primero fue transcribir la información recolectada, en este contexto la transcripción de las entrevistas se realizó buscando en este procedimiento la mayor exactitud, sin embargo su propósito será preservar el sentido del mensaje y no su estructura lingüística de forma exagerada, lo que podría ser objetivo de estudios lingüísticos (Flick, 2012), mantener a la vista lo anterior permite llevar a cabo el proceso de transcripción de forma económica y pertinente a los objetivos de esta investigación.

Para el análisis de los datos se utilizará la técnica de análisis de contenido, la cual consiste en la descripción sistemática de los registros de datos, que permite hacer inferencias de ellos (Tinto, 2013). Por su parte Schettini y Cortazzo (2015) sintetizan las características de esta técnica en la siguiente definición.

Es una técnica de interpretación y comprensión de textos escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos documentos- es decir todo tipo de registro teniendo en cuenta el contexto en el que se producen tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos, y posibles de realizar análisis de tanto cuanti como cualitativo (p.45)

En el caso de esta investigación se abordará en específico la técnica de análisis cualitativo del contenido (Cáceres, 2003), desarrollando de modo inductivo la interpretación de los datos, para generar códigos y categorías a través de un proceso recurrente de codificación y categorización que ayudan a desarrollar teoría (Flick, 2012). La técnica de análisis de contenido es oportuna en esta investigación, toda vez que permite evidenciar los sentidos latentes de la representación de los hechos sociales (Bautista, 2011) así es posible acceder, a partir de las experiencias narradas, a los modos en que los estudiantes en prácticas

llevan a cabo su quehacer como docentes durante sus prácticas y como otorgan significados a su experiencia.

La codificación de los datos, como parte del proceso de análisis cualitativo del contenido, permite organizar los datos recogidos a partir de su descomposición y conceptualización para posteriormente asignarle códigos o conceptos que representen el sentido de los datos (Flick, 2012). De este modo el proceso de codificación identifica distintos pasajes del texto, a los cuales se les asigna un nombre o código (Gibbs, 2012). Por su parte Vasilachis et al., (2006) caracteriza el proceso de codificación de la siguiente manera:

Una vez obtenidos un conjunto de datos a través de alguno o varios de los procedimientos antes mencionados, la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que llamamos codificar (p.156.)

El proceso de codificación, presenta distintas etapas, y que obedecen a momentos y necesidades del proceso investigativo, de este modo, se reconoce la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, como parte del proceso de tratamiento de la información y que se aplican de forma no secuencial combinando sus usos (Flick, 2012). Esta denominación del proceso de codificación es desarrollada en la teoría fundamentada (Gibbs, 2012) y se adoptará como técnica de análisis de los datos.

La codificación abierta, corresponde al procedimiento inicial de análisis y por tanto de descomposición del contenido de las entrevistas, a través de la cual se generan códigos a partir de la teoría que apoya el proceso de investigación como también de los datos obtenidos durante el proceso de investigación, es esta última la que presenta mayor riqueza para la investigación (Vasilachis et al., 2006). La codificación abierta busca identificar en los datos aquellas secciones del texto que tiene interés para el investigador, quien las selecciona e identifica con un código que representa los sentidos incorporados en los datos

La codificación axial, aparece como respuesta a otro procedimiento durante el análisis de los datos, ya que una vez realizada la codificación abierta, estos códigos son agrupados en categorías como partes de un fenómeno más complejo proceso denominado categorización

(Flick, 2012). En estas categorías se desarrolla nuevamente la tarea de codificar, buscando elementos comunes y diferenciadores dentro de la categoría que permitan evidenciar las propiedades de esta, es lo que se denomina codificación axial (Vasilachis et al., 2006).

Finalmente, la codificación selectiva, corresponde al procedimiento en el cual se vuelven a trabajar los datos, ahora agrupando las categorías emergidas durante los procesos anteriores, buscando un nivel de abstracción mayor que permita generar una comprensión más ampliada, reconociendo patrones y las formas en cómo estos se aplican (Flick, 2012).

A partir del trabajo inductivo de codificación se ha obtenido 447 códigos, estos son reordenados en un primer proceso de reducción en el que se fusionan códigos que por sus características comunes son muy similares y permiten una fusión de ellos, así también se descartan aquellos que no contribuyen a alcanzar los objetivos de investigación. De este proceso se obtienen “406 códigos” los cuales serán usados para la construcción de categorías.

5.6. Criterios de credibilidad

La credibilidad de esta investigación se basa en cuatro criterios que han sido descritos por Guba (1989) como criterios de credibilidad para la investigación cualitativa los que se exponen a continuación .

5.6.1. Credibilidad

El primero de ellos corresponde a la credibilidad, la cual se alcanza aplicando pautas al trabajo de investigación, logrando que los participantes reconozcan los hallazgos como una real aproximación al fenómeno (Castillo y Vásquez, 2003).

Para lograr la credibilidad, es necesario desarrollar algunas acciones, la primera de ellas trabajar por un periodo prolongado, observación constante y triangulación de métodos (Verd y Lozares, 2016). El primero de ellos, permite a los participantes acostumbrarse a la presencia del investigador; la segunda acción permite al investigador aprender que características del fenómeno son prescindibles y cual forman parte de lo esencial; el tercero permite la triangulación de la información, la cual consiste en consultar variedad de fuentes, teorías y métodos con la finalidad de contrastar los datos e interpretaciones. A lo anterior se suma desarrollar un juicio crítico, permite someter al investigador a una crítica de expertos con la finalidad de reorientar, en base a la crítica, el procesos investigación; Una quinta acción es

recoger datos de adecuación referencial, lo que implica reunir datos de referencia que permitan, una vez hechas las conjeturas, poder comprobar con el material de archivo reunido; Finalmente realizar comprobaciones, implica realizar comprobaciones con los sujetos investigados de los hallazgos del proceso de investigación (Guba, 1989, p.237-238).

Durante el proceso de investigación se llevaron a cabo las acciones de credibilidad, para lo cual se plantearon reuniones previas a los procesos de entrevistas, tiempo de reconocimiento de las actividades de práctica, entrevistas prolongadas con los participantes, consulta con expertos para ajustar los guiones de entrevista. Las acciones anteriores han permitido salvaguardar el criterio de credibilidad.

5.6.2. Transferibilidad

El segundo criterio corresponde a la transferibilidad se obtiene producto de proceso de trabajo exhaustivo en tres ámbitos, muestreo teórico, muestreo descriptivo y la descripción contextual detallada, permitiendo al lector de la investigación evaluar la generalización del modelo investigativo (Salgado, 2007). Por su parte Verd y Lozares (2016) mencionan que la transferibilidad se alcanza haciendo “explícitos y transparentes los procedimientos seguidos y exponiendo a la discusión pública los datos utilizados en el análisis” (p.346)

A partir de lo descrito anteriormente, esta investigación busca alcanzar la transferibilidad al generar una descripción detallada del diseño de investigación, y todos los procedimientos que de él se desprenden. Así también se comparten los procedimientos de análisis y datos y resultados obtenidos.

5.6.3. Dependencia

El tercer criterio a utilizar es el denominado dependencia, esta se alcanza a partir de desarrollar una revisión externa del proceso de investigación, por lo tanto es un agente externo, quien revisa los datos, procedimiento y decisiones del proceso de investigación, lo que permite retomar las lógicas de la investigación que se ha planteado, (Verd y Lozares, 2016). A partir de lo expuesto, es necesario hacer mención que por las características contextuales de la investigación en ciencias sociales no es posible obtener resultados iguales entre investigaciones, por lo tanto, la dependencia está en auditar las lógicas de los procesos de investigación.

En este caso, la investigación se ha desarrollado en el contexto del programa de doctorado que periódicamente somete a evaluación las investigaciones desarrolladas por los doctorandos, lo que permite alcanzar el criterio de dependencia.

5.6.4. Confirmabilidad

Finalmente, el cuarto criterio corresponde a la confirmabilidad, este considera la triangulación y la reflexión como acciones que la aseguran. La primera de ella ya fue descrita anteriormente, por otra parte, la reflexión es el proceso que permite al investigador ser consciente de que durante el proceso de investigación es parte del contexto que se está observando, por lo tanto, los hallazgos son influenciados por él. A este respecto (Gibbs, 2012) señala “la reflexividad es el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador” (p.125).

5.7. Cronograma

Tabla 12.
Temporalización de tareas anuales

Tareas	Inicio	Fin
Ampliación de la revisión Bibliográfica	Enero 2018	Julio 2022
Preparación consentimientos informados	Diciembre 2019	Marzo 2020
Elaboración y validación de guion de entrevista	Enero 2020	Julio 2020
Aplicación de pilotos y ajuste de guion de entrevista	Agosto 2020	Diciembre 2020
Trabajo de campo: recolección de datos	Abril 2021	Julio 2020
Transcripción de las entrevistas	Mayo 2021	Septiembre 2021
Análisis de los datos obtenidos	Septiembre 2021	Marzo 2022
Redacción de Informe Final	Enero 2022	diciembre 2022

(Elaboración propia, 2022)

6. Resultados

El siguiente apartado expone los resultados que se desprenden del análisis cualitativo del contenido. La organización de las siguientes páginas se basa en la exposición de la reducción de datos, es decir, los elementos hallados en el proceso de investigación se presentan mediante categorías y sub categorías. Las representaciones graficas de las categorías y sub categorías son acompañadas de descripciones explicativas de sus contenidos y reforzadas mediante textualidades expresadas a través de citas, extraídas de la etapa empírica de esta investigación.

En esta investigación se comprende como categorización a la segunda etapa del proceso de reducción de datos empíricos, a partir del cual se busca clasificar los datos según los elementos que tienen en común. Este proceso Abela (2002) lo explica del siguiente modo “Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tienen en común con los otros. Lo que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí” (p.15).

El procesamiento de la información inició con la transcripción de 16 entrevistas, equivalente a 1112 minutos de grabación. Luego de la transcripción, se dio paso a la codificación de las entrevistas, mediante un proceso inductivo que arrojó un total de 447 códigos. Los cuales fueron revisados para corroborar su pertinencia, y criterios de exclusividad, lo que permitió fusionar algunos de ellos alcanzando un total de 406 códigos. La siguiente tabla (tabla 12) expone de manera sucinta los datos obtenidos en el proceso empírico de la investigación.

Tabla 13.
Resumen entrevistas

Numero de entrevistas	Tiempo total de entrevistas	Total códigos.	Códigos utilizados	Categorías - sub categorías
16 entrevistas	1112 minutos	406 códigos	173 códigos	5 categoría -17 sub categorías

(Elaboración propia, 2022)

Posterior al proceso de codificación, emergen cinco categorías cada una de las cuales presentan sub categorías dependientes de la categoría mayor, por lo que expresan

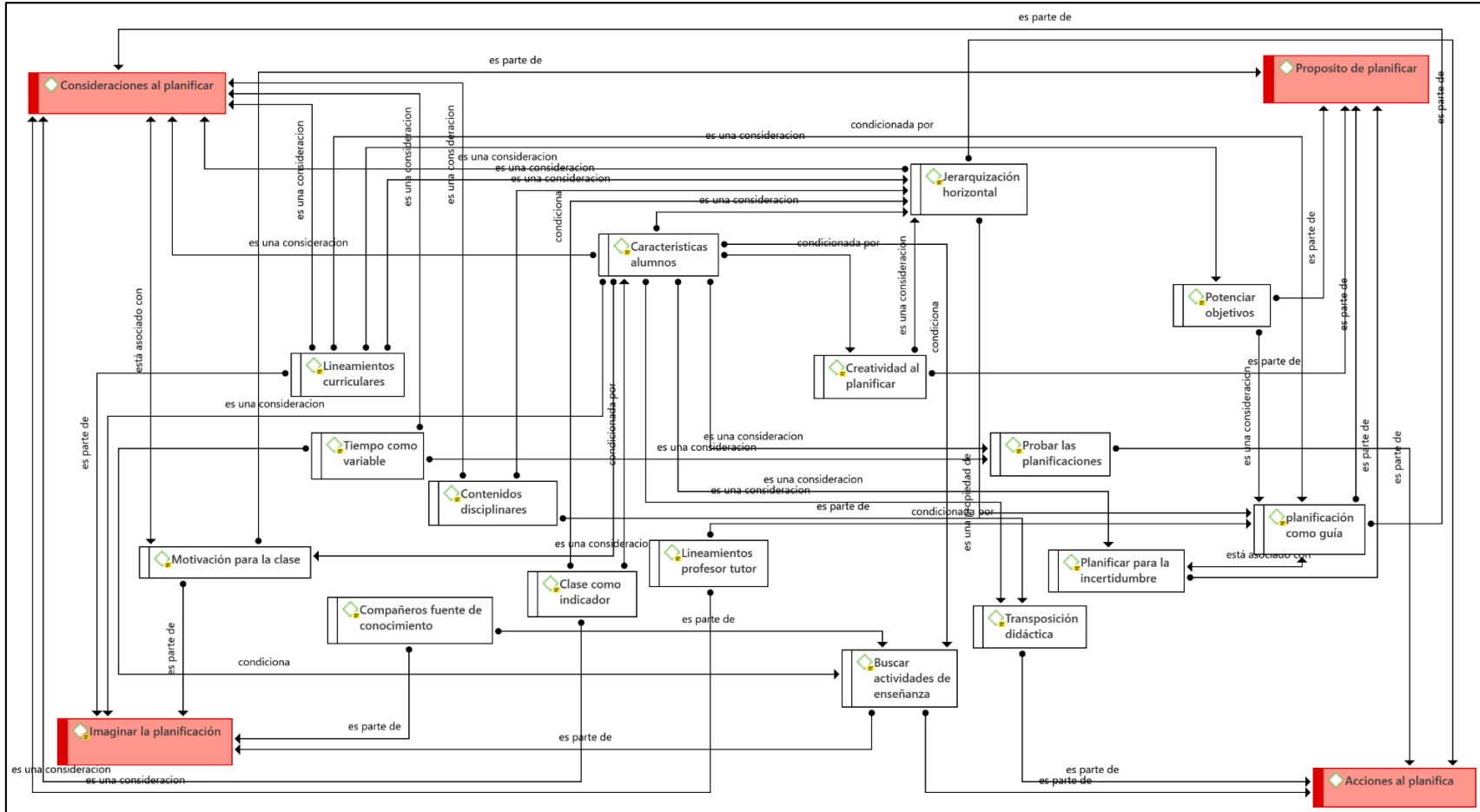
dependencia y relación entre ellas. Esta división permite organizar la información de mejor manera, profundizar en los fenómenos descritos y no perder la riqueza de su composición e interrelaciones.

El análisis desarrollado ha permitido construir las cinco categorías la primera, Quehacer pre-activo (figura 3) estructurada de cuatro sub-categorías (figuras 4, 5, 6 y 7); la segunda Quehacer inter-activo (figura 8) constituida de cuatro sub-categorías (figura 9, 10, 11 y 12); La tercera, Quehacer post-activo (figura 13) desde la cual se desprenden dos sub-categorías (figuras 14 y 15); La cuarta de ellas, Influencia tutores (figura 16) constituida de tres sub-categorías (figuras 17, 18 y 19); Finalmente la categoría, Relación con tutor (figura 20) y sus cuatro sub-categorías (figuras 21, 22, 23y 24)

A continuación, y de forma ampliada, se presentan los resultados de cada una de las categorías, a partir de redes semánticas que evidencian las relaciones que tienen los códigos que conforman una categoría y sus sub-categorías, los cuales se acompañan de explicaciones y citas textuales de las entrevistas. Así también, para cada categoría, se expone una tabla que contiene todos los códigos de y su enraizamiento en los datos.

6.1. Categoría Quehacer pre-activo

Figura 2.
Quehacer pre-activo



(Elaboración propia, 2022)

La categoría “quehacer pre-activo”, corresponde a las tareas que el estudiante en práctica realiza antes de llevar a cabo las clases, y se entiende como todas aquellas acciones consideraciones y propósitos que orientan su actuar para preparar la enseñanza. Estas acciones se encuentran mediadas por diversos factores que el estudiante debe conjugar para alcanzar sus objetivos.

Esta categoría está compuesta por 20 códigos, cuyas relaciones permiten evidenciar cuatro sub-categorías que concentran la atención y dan sentido al quehacer pre-activo del estudiante en práctica. Las dos primeras sub-categorías corresponden a quehaceres del estudiante en práctica “imaginar la planificación” y “acciones al planificar” y las dos sub-categorías restantes corresponden a consideraciones y propósitos del quehacer pre-activo “propósito de planificar” y “consideraciones al planificar”

La siguiente tabla (tabla 14) contiene los códigos de la Categoría Quehacer pre-activo, para cada uno de ellos se indica el enraizamiento vinculado a las entrevistas.

Tabla 14.

Códigos categoría Quehacer pre-activo

Código	Enraizamiento	Código	Enraizamiento
Características alumnos	100	Jerarquización horizontal	18
Lineamientos profesor tutor	59	Lineamientos curriculares	16
Tiempo como variable	37	Contenidos disciplinares	11
Motivación para la clase	34	Transposición didáctica	10
Planificación consensuada	29	Potenciar objetivos	9
Clase como indicador	27	Creatividad al planificar	9
Acciones al planifica	26	Imaginar la planificación	8
Consideraciones al planificar	23	Planificar para la incertidumbre	7
Buscar actividades de enseñanza	22	Probar las planificaciones	7
Propósito de planificar	18	Compañeros fuente de conocimiento	6

(Elaboración propia, 2022)

La categoría Quehacer pre-activo, evidencia que la acción de planificar la enseñanza está asociado a una reflexión previa que habitualmente se desarrolla con un tercero, el que puede ser el tutor o un compañero, esta información se desprende tras consultar a los estudiantes sobre cómo desarrolla el proceso de planificación. La siguiente cita evidencia de manera representativa las respuestas dadas por los entrevistados, en el ejemplo se muestra la respuesta dada por un estudiante y el dialogo con su compañero. En una primera parte, el estudiante indica que su quehacer pre-activo no se centraba en el momento de la planificación, pero sí en el diálogo sostenido con su compañero de práctica:

Quizás no cuando planificábamos, sino que antes de la planificación, sabes que podríamos hacer esta actividad, podríamos hacer esto, quizás a los niños le guste más esto, quizás esta actividad funcione hoy día, podríamos ocupar tales materiales. Como que ese proceso de pensar se hacía siempre en conjunto y luego las planificaciones. (E1_PS_EM / 1:93)

Este es un momento en el cual los estudiantes en práctica piensan, imaginan y reúnen la información necesaria para la posterior organización de los objetivos, actividades y contenidos en una planificación. Es un proceso que se desarrolla considerando las características de los estudiantes, los contenidos de la enseñanza y los lineamientos del centro de prácticas como del profesor tutor. Lo anterior coincide con lo dicho por Davini, quien indica que, aunque el profesor sea experimentado, se hace necesario adecuar la planificación a los alumnos y contextos específicos (2015). Vinculado a lo anterior la siguiente cita refleja parte del quehacer pre-activo descrito por los estudiantes entrevistados, quienes señalan la importancia de conocer el avance curricular que poseen las niñas y niños de las escuelas donde realizan sus prácticas. Esta información es relevante para el estudiante en práctica debido a que determina su quehacer pre-activo. Las siguientes citas refuerzan esta idea.

Bueno si tengo conocimiento de lo que se está viendo de lo que está pasando, de cómo son los estudiantes, puedo por mí mismo hacer la planificación completa, pero si no tengo esos conocimientos, no sé la unidad en la que están viendo, los contenidos y tampoco conozco a los chicos, eh busco ayuda por el profesor del colegio. (E13_P_EM /13:48)

Si se planifica esa clase, entonces todas las semanas yo llego con un entrenamiento distinto, si me enfoco siempre en la musculatura, por ejemplo, casi siempre trabajo lo que es pecho, espalda y pierna, que son los grupos musculares más grandes, más amplios que hay en el cuerpo, donde se mueven más músculos, donde ocupamos más articulaciones y siempre se planifica, planifico la cantidad de repeticiones, pensando en el nivel que están ellos, el tiempo de descanso optimo y el total de series, y ahí vamos ejecutando más que nada, ejecutando.... Ojalá nunca repetir un ejercicio, sería ideal. (E1_PS_EM / 1:55)

Del mismo modo, el objetivo del quehacer pre-activo es estar preparado para la tarea de enseñar, previendo acciones de dominio de grupo y motivación para la clase, así también el abordar la clase como un momento de disfrute que contribuya a lograr los aprendizajes esperados en los alumnos, anticipándose a posibles cambios o situaciones inciertas para evitar la improvisación. Las siguientes citas realza el interés de los estudiantes en prácticas por responder de manera pertinente a las motivaciones de las niñas y niños asistente a sus clases en las escuelas y liceos:

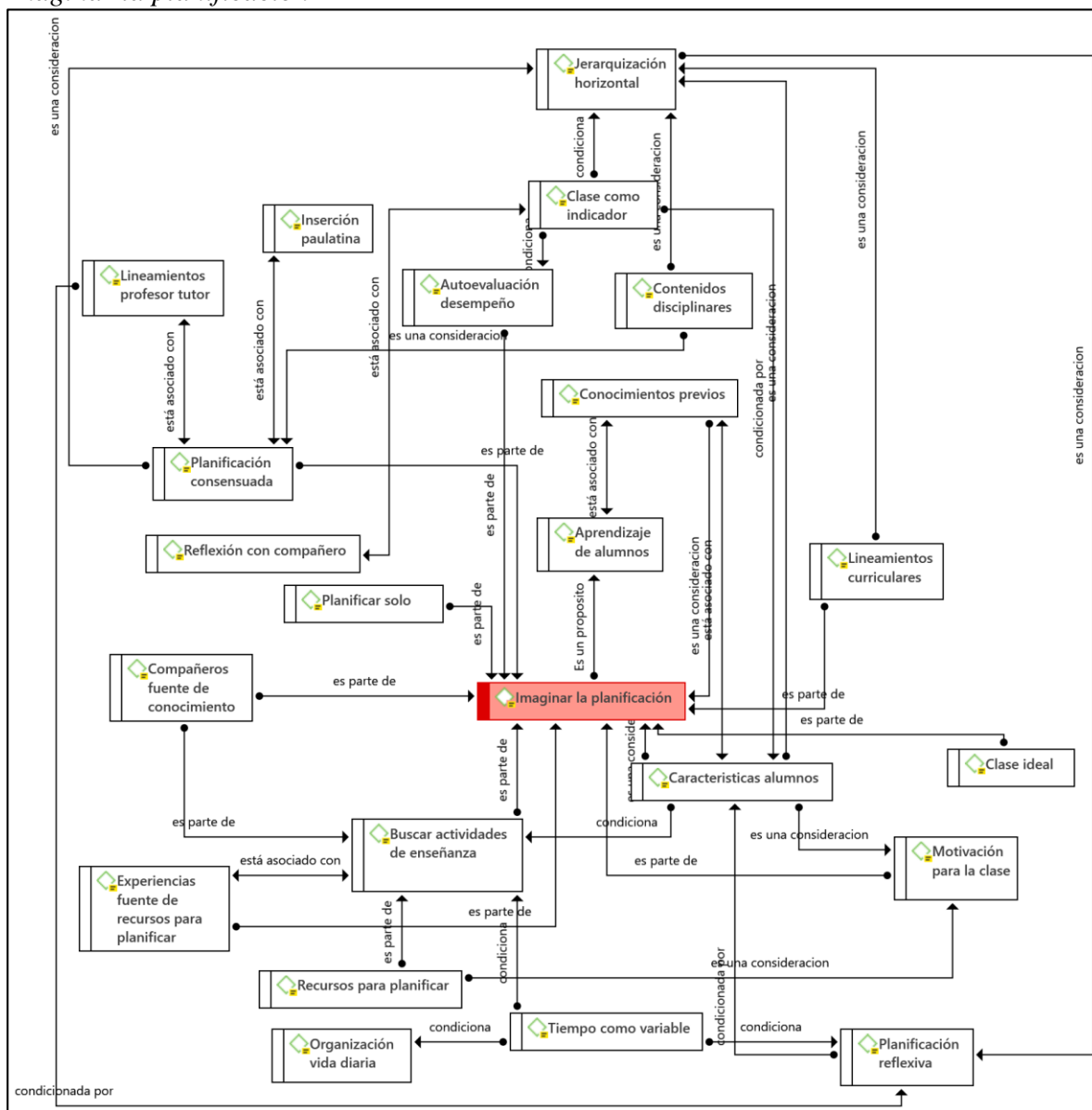
Los primeros dos días de la semana solamente pienso, pienso ya, a ver qué podría hacer, estoy todo el día, qué puedo hacer, qué actividad puedo hacer, cómo los puedo motivar y estoy así, todos, los dos primeros días, después ya trato de organizar mis tiempos. (E1_PS_EM / 1:235)

Esta parte es sumamente crucial para evitar la improvisación y tener claro los contenidos que se van a hacer, esto se tiene que hacer a largo plazo, no puede ser que uno planifique solo una clase, la parte de planificación es sumamente fundamental para el proceso de la enseñanza. (E8_PS_EB_EM / 8:221)

A continuación, y con el objetivo de profundizar en la comprensión del quehacer pre-activo, se describen las sub-categorías Imaginar la planificación, Acciones al planificar, Consideraciones al planificar y Propósito al planificar. Se explican por separado para facilitar la comprensión de las relaciones que dan sentido a las sub-categorías.

6.1.1. Sub-categoría *Imaginar la planificación*

Figura 3.
Imaginar la planificación



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría “Imaginar la planificación” aparece con fuerza y comprende las acciones que el estudiante en práctica realiza antes de planificar. Es un proceso de acopio de recursos, de reflexión y pre organización que el estudiante en prácticas realiza solo o con la ayuda de un tercero, todo lo cual depende de factores temporales que permiten desarrollar este proceso previo a la planificación de las clases. Sobre lo anterior los estudiantes en prácticas señalan:

Eh, Los primeros dos días de la semana solamente pienso, pienso ya, a ver qué podría hacer, estoy todo el día, qué puedo hacer, qué actividad puedo hacer, cómo los puedo motivar y estoy así, todo, los dos primeros días. (E1_PS_EM /1:80)

Si estoy con poco tiempo ya empieza mi imaginación ahí a generar conocimiento, bien rápido nomas, que puedan servir, y sobre lo mismo si tengo poco tiempo, por ejemplo, ya recurro a mis compañeros ¡oye dame una idea que me pueda servir!
(E3_PS_EB/3:117)

hablo con el profe de lo que han visto, de lo que ya... Del contenido previo que tiene los chicos y voy viendo qué es lo que yo puedo hacer para aumentar esos conocimientos para empezar a conocer algo, un poquito más avanzado. (E4_PS_EM /4:190)

De lo anterior se desprende que el estudiante en práctica en el proceso pre-activo requiere de tiempo para organizar sus ideas y encontrar soluciones o alternativas que permitan alcanzar los objetivos de enseñanza. Este momento de planificación, según indica Jackson (1998), goza de ciertas estructuras de carácter reflexivas, ejercicio intelectual que busca resolver problemas. De este modo los estudiantes en prácticas se apoyan, en algunos casos, de sus pares y en otros del profesor tutor, pero, en definitiva, es un proceso reflexivo que permite integrar distintas exigencias y propósitos. Es, por tanto, un proceso crítico y creativo del quehacer docente (España-Bone y Viguera-Moreno, 2021).

Por otra parte, la sub-categoría “Imaginar la planificación” contempla un ámbito organizativo mediado por el tiempo y el momento en el que se desarrolla la acción de pensar las futuras labores. Es entonces, el tiempo una condición necesaria para que la tarea de planificar se desarrolle plenamente teniendo la oportunidad de pensar y buscar las actividades que podrían ser parte de la clase.

cuando tengo un tiempo, por ejemplo, voy, no sé, viendo actividades, o sea no siempre, de repente igual dejo tiempo para mis cosas, pero si esta la planificación de por medio le doy como mayor relevancia a eso, entonces si tengo tiempo depende, no sí, si tengo hartoo tiempo, ya me pongo a buscar en YouTube algunas actividades.
(E3_PS_EB / 3:116)

eh bueno todas las semanas tenemos, nos juntamos los días viernes, vemos que actividades vamos a realizar ese mismo día viernes dejamos como todo avanzado y yo el día lunes planifico las clases para martes, miércoles y jueves, y eso se ha tratado de poder buscar cómo, ahora en el contexto, herramientas que llamen la atención de los chicos. (E3_PS_EB / 3:21)

Este momento de pensar se incorpora en la vida cotidiana de los estudiantes en práctica, quienes ven como prioritario asignar tiempo a esta actividad reflexiva. Esta relación con su quehacer pre-activo, no se genera por un vínculo instrumental con la tarea de planificar, sino más bien, implica mantener un dialogo entre las prácticas concretas y el pensamiento reflexivo del estudiante en práctica (Hermosilla y Creus, 2018)

Así también, hay consideraciones que orientan el proceso reflexivo previo a la planificación, en el que los estudiantes en práctica afirman que les es necesario conocer a sus estudiantes y el avance curricular de los contenidos abordados en las clases para poder diseñar una planificación pertinente. Desde esta idea, las siguientes citas exponen la relevancia otorgada desde el estudiante en práctica a los conocimientos previos y características que poseen las niñas y niños de las escuelas y liceos:

Lo primero que yo acostumbro a hacer, es tener bien en cuenta lo que se ha pasado hasta el momento para no saltarme ningún paso, para no llegar a hablar de algo y que ellos no tengan idea de lo que se está hablando, entonces primero tengo que tener bien en consideración lo que han visto hasta el momento. (E2_PS_EM / 2:41)

considerar los aspectos externos de los estudiantes o sea de su entorno, conocerlos, conocer cómo son ellos, de qué se rodean, si ellos efectivamente son estudiantes que están bien emocionalmente o no, eso para mí es importante, también obviamente que sepan y que aprendan y que entiendan lo que uno les está enseñando. (E11_PS_EB / 11:81)

Por otra parte, las fuentes de información para la búsqueda de actividades son diversas y están condicionadas por sus pares, el contenido curricular, los lineamientos del tutor, lineamientos curriculares y por la disponibilidad de tiempo. Las siguientes citas evidencian los procesos o caminos seguidos por los estudiantes en prácticas para poder desarrollar sus

planificaciones, en consideración de las demandas a las cuales deben responder, sean estas delimitadas por los profesores tutores o directamente por obediencia a los mandatos ministeriales. Los siguientes párrafos ejemplifican lo dicho anteriormente:

pregunté a mi grupo de amigos que tenía en la universidad ‘ya chicos, juegos para niños de kínder que se puedan hacer en la casa y solo’ y como que ahí fue, como preguntar de repente a otros compañeros, otros ya profesores directamente que ya se titularon el año pasado, eh para poder comparar experiencias o que den ideas que igual pueden funcionar, el mismo tema de hablar con los pares siempre va a funcionar porque tienen, tienen actividades mucho más, mucho mejores, para grupos etarios distintos. (E6_P_EM / 6:124)

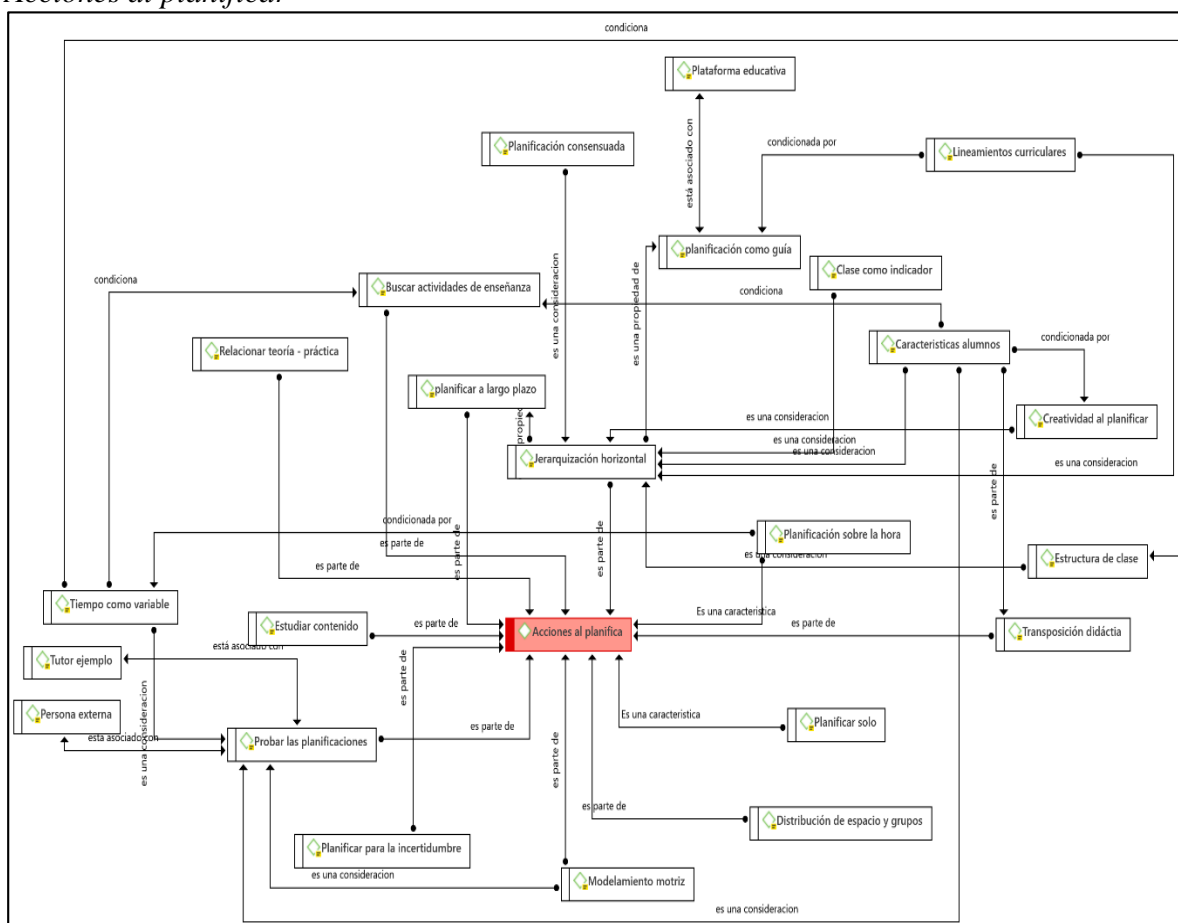
pero en el momento que después las profesoras se dieron cuenta y pudimos conversarlo, ellas nos dijeron ‘Ya esto es lo que hay que hacer, esto se hace así, así y así... Hazlo en primera instancia, me lo envías para revisarlo y yo te digo los puntos que hay que mejorar o hay que arreglar’ y así menos mal hemos podido funcionar bien. (E7_PS_EB / 7:100)

no hago lo que yo quiero que hagan, sino que tengo que hacer lo que este planificado, lo que mande el ministerio, tengo guiarme por lo que dice el ministerio, por lo que quiere trabajar el profesor y la forma de cómo quiere trabajar, en este caso el profesor le gusta pasar material teórico y yo debo trabajar con él. (E5_M_EM / 5:71)

Es entonces que, el proceso previo a la planificación se relaciona con la reflexión y conjunción de distintos aspectos que orientan la tarea pedagógica, pudiendo estar de acuerdo o no en la dirección o formas en cómo esta se enfrenta la clase, ya que el estudiante en práctica posee una autonomía limitada a la hora de tomar las decisiones que orientan su trabajo, pudiendo incluso al momento de planificar considerar las reflexionar con compañeros, planificar solo, buscar motivación para la clase o apoyarse de los pares como fuente de conocimiento, por mencionar algunos. A partir de lo anterior, los estudiantes realizan actividades pre-activas distintas y previas a la planificación de las clases, que se alojan en el imaginario de cada estudiante en práctica, para lo cual requieren de condiciones temporales y espaciales, así también requieren de información asociada a las características de los alumnos, y lineamientos curriculares.

6.1.2. Sub-categoría Acciones al planificar

Figura 4.
Acciones al planificar



(Elaboración propia, 2022)

Esta sub categoría contempla las acciones que el estudiante en práctica lleva a cabo para organizar, reforzar y probar los contenidos, recursos y actividades que serán parte del proceso de enseñanza aprendizaje. A partir de lo anterior se aprecia una marcada tendencia a otorgar coherencia al proceso de enseñanza aprendizaje, a desarrollar una jerarquización horizontal que como se evidencia a continuación, considera las planificaciones preexistentes, características de los alumnos, la estructura de la clase, las experiencias de clases anteriores y la creatividad de las tareas de aprendizaje. A modo de ejemplo de esta sub categoría de exponen las siguientes textualidades:

bueno siempre voy recordando la clase de la semana anterior, pero si no recuerdo algo ahí voy a la panificación reviso los contenidos y de ahí busco como algo más, como

un peldaño más en la escala de aprendizaje que se esperan en el semestre y ahí vamos avanzando con algunas actividades. (E3_PS_EB / 3:56)

La organización que los estudiantes en prácticas realizan de las actividades de aprendizaje durante la planificación considera los saberes de los alumnos como condición base para proponer nuevas acciones de enseñanza, hilando las planificaciones propuestas con los contenidos abordados en las clases anteriores, con el objetivo de avanzar en el aprendizaje de los escolares.

hablo con el profe de lo que han visto, de lo que ya, del contenido previo que tiene los chicos y voy viendo qué es lo que yo puedo hacer para aumentar esos conocimientos para empezar a conocer algo... un poquito más avanzado, pero por lo general veo primero qué es su conocimiento base para, para seguir con los objetivos. (E4_M_EM / 4:59)

Desde lo anterior, es también manifiesto que los estudiantes buscan seguir un hilo conductor, teniendo a la vista los lineamientos curriculares que orientan su trabajo como también las experiencias de clases pasadas, esto con el propósito de ofrecer actividades novedosas o creativas, acción concordante con uno de los principios de la planificación desarrollados por Jesus Viciano (2002), quien propone la jerarquización horizontal como un regla para otorgar coherencia y secuencialidad a las clases. Lo anterior se expone en las siguientes citas:

Primero veo si tiene relación con el contenido que trabajamos anteriormente con la clase anterior, luego entro a classroom, veo que hemos hecho y ahí voy planificando, voy viendo qué actividades puedo trabajar con los chicos, conversamos con el profesor igual, que queremos trabajar en esa clase, hacia dónde vamos a apuntar. (E5_M_EM / 5:44)

Primero me enfoco en las clases que vimos antes, las clases que estamos haciendo y bueno como dije antes, sigo el mismo hilo, por ejemplo: si estamos viendo... Pero por ejemplo si estamos viendo contenidos de un deporte básquetbol, iniciamos la primera clase con un poco de reglamento, conocemos un poco el implemento. (E8_PS_EB_EM / 8:225)

Por otra parte, los estudiantes en prácticas son conscientes de la necesidad de transformar o adaptar las características del contenido, que en ocasiones puede ser muy abstracto. Los estudiantes evidencian la necesidad de estudiarlo y poder hacerlo comprensible a los alumnos, adaptando las formas en cómo el contenido es transmitido, lo que Chevallard (2013) denomina Transposición Didáctica y se evidencia en las siguientes expresiones de los entrevistados .

Bueno primero obviamente lo estudio, veo bien que contenido voy a llevar a cabo, lo, lo voy depurando, o sea, ya este día vamos a trabajar los principios de entrenamientos, ya que tipos de principios, los más simples, por ejemplo: frecuencia, intensidad, duración, que significa cada uno. (11:93 / E11_PS_EB)

Paso a paso voy progresivamente abordando los contenidos que se trabajarán en base a los objetivos priorizado que estamos viendo. Es importante la planificación ya que con esto no vamos solo a improvisar una clase, sino que estamos capacitados ya que tenemos con los conocimientos y se pueden reforzar, además para que tenga un mayor sustento podría decirse. (5:6 E5_M_EM)

La tarea de adaptar los saberes que serán parte del proceso de enseñanza aprendizaje, requiere para los estudiantes un momento de estudio o repaso, en sus palabras, esto les permite depurar el contenido o modificarlo a sentidos más sencillos, representa una organización previa de los conocimientos disciplinares que requieren ser transpuestos o explicados de un modo más sencillo utilizando medios que sean más accesibles a los escolares, las siguientes citas reflejan este proceso de adaptación de saberes:

entonces yo ahí igual lo que hago es voy viendo la información, la voy leyendo, voy tomando mis apuntes y yo después voy parafraseando toda la información, tratar de acomodar en mí, la información de que yo quiero pasarles, a un lenguaje adecuado para que ellos me puedan entender. (9:119 / E9_PS_EB)

eh, voy a ocupar la misma palabra, es alinear tus conocimientos, tus aprendizajes para, en pro de lo que puedo acontecer con el estudiante, en pro del aprendizaje que uno quiere entregar al estudiante y como se va a entregar. (E10_M_EB / 10:124)

En los extractos expuestos se evidencian diferencias en las condiciones del saber, y una modificación del estatus del conocimiento, que según la teoría de Chevallard (2013) conforman la Transposición Didáctica, y que permite el paso de un saber a sabio a un saber enseñado, lo que en palabras de los estudiantes se distingue cuando señalan parafrasear toda la información, alinear sus conocimientos y sus aprendizajes. Las siguientes citas refuerzan el proceso de adaptación de los saberes:

Resulta importante y también destacar los conocimientos previos relacionados con, por ejemplo: los tipos de aprendizajes de los estudiantes, las distintas estrategias didácticas y todo lo que tenga que ver con cómo yo entrego el conocimiento, o sea, como yo adapto lo que yo sé, para enseñarlo a distintos tipos de estudiantes con distintos tipos de necesidades educativas. (11:170 / E11_PS_EB)

Mi papá es profesor de educación física y tenía mucho material de actividades recreativas, juegos y todo eso entonces siempre he tratado de llevar esas actividades a una adaptación con los estímulos que ahora se hacen con los chicos, entonces siempre lo planteo de esa forma. (14:196 / E14_M_EB/EM).

Por otra parte, una de las acciones que realizan los estudiantes en prácticas es probar la planificación, para ello consideran el tiempo que tardan en realizar la tarea planificada, como también la realización motriz de los ejercicios que serán modelados y que serán parte de las tareas que los alumnos desarrollarán, por tanto, también son consideradas las características de ellos al momento de probar las planificaciones.

El tiempo parece ser una de las variables que los estudiantes consideran al planificar y ajustar la duración de las actividades a los momentos de la clase, y cuyo medio de verificación es la propia realización de la tarea planificada. Las siguientes citas permiten evidenciar cómo los estudiantes organizan el tiempo de las actividades de aprendizaje a través del pilotaje de sus planificaciones:

trabajar por ejemplo no sé, hacer yo la actividad si es escribir, responder un cuestionario y ver cuánto me demoro para anotar los tiempos y todo eso más que nada para ver si es que me calza con la clase. (7:85 / E7_PS_EB)

verme a mi hacer los ejercicios, entonces me demoro mucho y trato de darlo, de hacer como ya voy a hacer la actividad, tratar de hacerla lo más simple posible en el sentido de que ellos la puedan entender fácilmente. (12:212 / E12_PS_EB)

Además de lo descrito en los párrafos anteriores, otro elemento que consideran los estudiantes al momento de diseñar sus planificaciones es el espacio físico en donde se desarrollarán sus clases. Los estudiantes realizan un ejercicio de proyección y distribución de los espacios, lo que demuestra una etapa de corroboración en la planificación, mediante el pilotaje interno de sus clases. Este proceso se refleja en la siguiente cita:

Bueno yo creo que busco actividades relacionadas al contexto virtual, porque ahora no podemos llegar y planificar por ejemplo la “tiña”, ya no lo podemos hacer por el contexto, primero me doy como un día o dos días para buscar actividades, ver diferentes actividades, después las realizo en el lugar donde hago mi práctica, veo que funcione y luego, elijo las actividades y las paso a mis planificaciones. (16:64 / E16_EM_EB)

Así mismo las tareas motrices y su dificultad o intensidad también son puestas a prueba por el propio estudiante, lo que le permite tomar decisiones más acertadas respecto de la posibilidad que los estudiantes realicen ciertas tareas. Esta idea queda reflejada a partir de la siguiente cita

en cierto punto ahora trato de ponerlo en práctica conmigo y yo digo, ¡ya! no, quede muy cansada, no creo que ellas puedan hacerlo, pero no porque no puedan, sino que yo siento que tengo más actividad física que ellas para realizar algo, entonces no quiero como sobrecargarlas. (15:107 / E15_PS_EB_EM)

Así también los estudiantes se apoyan de los tutores y el ejemplo que ellos representan del proceso de enseñanza, lo que contribuye a reorganizar sus planificaciones. Es entonces que aprender en la acción con el modelamiento de situaciones que dan respuesta a necesidades concretas, permite comparar y reflexionar sobre sus posibilidades en la práctica (Davini, 2015). En este sentido, la siguiente cita refleja el cómo los estudiantes visualizan al profesor tutor como un ejemplo guía, que permite reflexionar y reorientar su proceso de planificación:

Eh también observar las clases que hacen los mismos profes, decir “a ya esto lo puedo hacer, esto voy a hacer, pero de esta manera porque a mí no me agrada la manera, la forma en que se está realizando, y después intentar probarlas conmigo mismo ver si es que funcionan, ver si, ver que si son posibles de realizar y después ya pasarlas al papel. (6:118 / E6_P_EM)

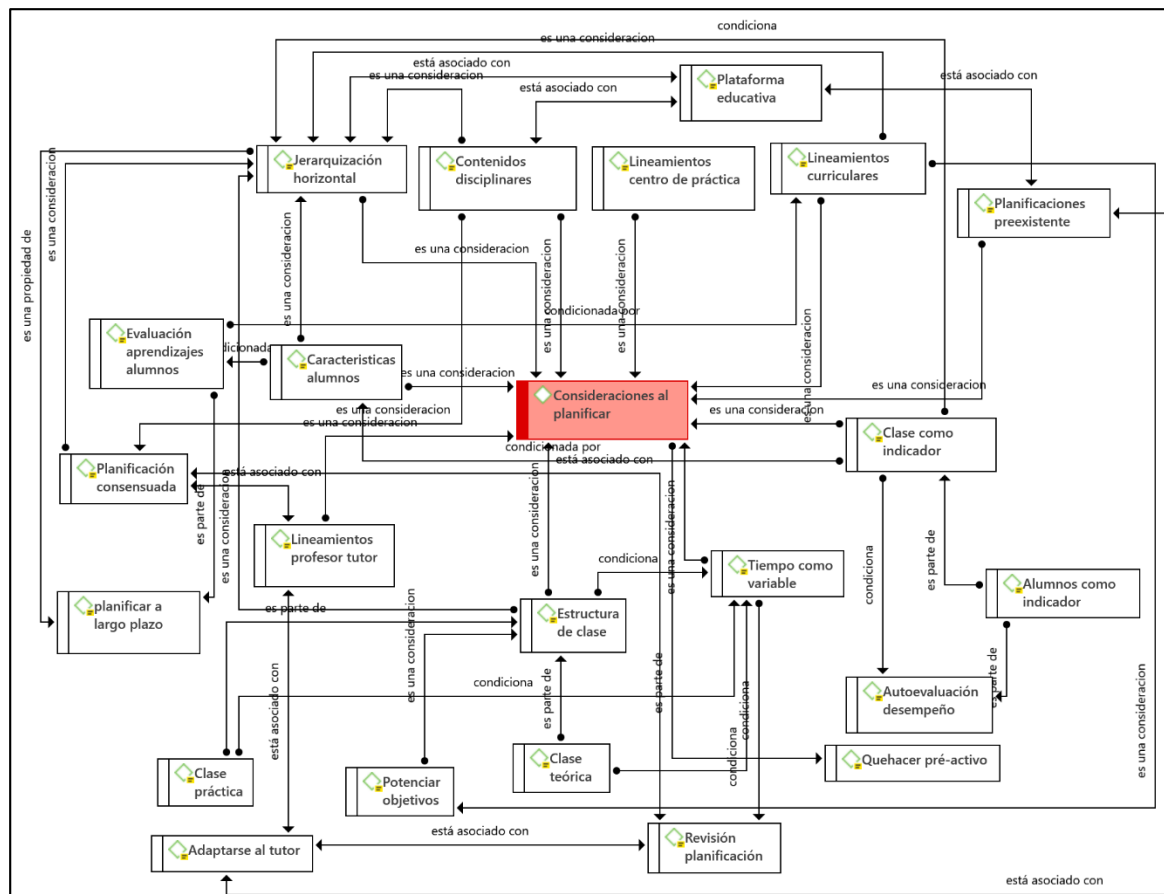
Por otra parte, los datos relevan que los estudiantes en práctica desarrollan y crean sus propias estrategias para corroborar y pilotear su diseño pedagógico. En este sentido, es que los estudiantes en prácticas expresan la búsqueda de personas con quienes realizar pruebas de sus planificaciones, este proceso les permite mediante valoraciones inexpertas e ingenuas de sus planificaciones, alcanzar un proceso de análisis de sus diseños de clase. El apoyo en personas ajenas al proceso de enseñanza aprendizaje aporta una mirada inexperta similar a la de las niñas y niños con los que trabaja en su práctica, como también ayudan a cuestionar lo planificado, lo anterior ayuda a afinar las actividades planificadas. Como ejemplo de lo dicho se presentan las siguientes citas:

Lo siguiente cuando ya tengo la planificación hecha o la actividad hecha, yo intentar hacerlo, ver si es que se puede hacer bien y también como entreno con un amigo intento explicársela a él, para ver si a una persona que tampoco sabe mucho de entrenamiento me entiende la explicación igual demostrada, un chico de primero medio o séptimo básico me va a entender. (6:72 / E6_P_EM)

y ese día mas encima iba a entrenar y mi pareja me dijo así como ‘Ya entrenemos y haces burpees’ y me hizo hacer burpees para la activación, en pleno entrenamiento y después ya para ir terminando, termine con burpees y me dijo ‘¿Cómo quedaste con los burpees?’ y yo le dije ‘No sé, ya, yo al principio estaba como media mareada así, no, no les voy a hacer burpees’ y yo le dije ‘Yo hago actividad física, no siempre, pero estoy constantemente saliendo a andar en bicicleta, saliendo a caminar, entreno cuando quiero, tengo una vida más activa’ y yo le dije ‘Las chicas no hacen... Yo creo que son contadas con los dedos de una mano las que hacen actividad’, entonces yo le dije ‘Son contadas con las manos las que hacen actividad, si les hago burpees mueren. (15:103 / E15_PS_EB_EM)

6.1.3. Sub-categoría Consideraciones al planificar

Figura 5.
Consideraciones al planificar



(Elaboración propia, 2022)

Esta sub categoría hace referencia a los distintos factores que el estudiante en práctica toma en cuenta al momento de planificar su enseñanza, y por consiguiente son los elementos que orientan sus decisiones pre-activas durante su ejercicio docente. A partir de lo anterior es posible evidenciar en los estudiantes una atención sobre los contenidos de la asignatura que son comprendidos instrumentalmente para planificar la enseñanza que le aportan orientaciones. Lo anterior queda reflejado en las siguientes citas:

yo paso ahora, trato de que sean cosas que aparecen en el currículum, que tienen relación con lo que el estudiante hace en su vida cotidiana y que le vaya a servir también en un futuro o en las mismas actividades que va desarrollando a diario, entonces eso para mí representan los contenidos que se pasan o sea es una base

también para que yo pueda desarrollar mi planificación y tener parámetros de que poder enseñar a los niños. (9:218 / E9_PS_EB)

Bueno, tiene que ver con cómo yo voy a desarrollar eh, didácticamente los contenidos para, para entregárselos a los estudiantes, que estrategia voy a ocupar, que materiales voy a ocupar, que recursos, en que, en qué orden van a ir los contenidos, a que objetivos voy a dar más énfasis. (2:155 / E2_PS_EM)

lo que nosotros tenemos que poder desarrollar y basarnos en esa evidencia que nos entregan para nosotros poder desarrollar algunas técnicas para poder como sería para poder lograr ese objetivo de ese conocimiento, es más como una estructura para los objetivos que se tienen durante años o semestres académicos. (3:4 /E3_PS_EB)

Más que nada organizar la clase, organizar los tiempos, organizar el mismo contenido y así uno planifica la unidad o el año completo, pero se organiza por nivel, al menos yo lo entiendo así, que se organiza por nivel, por dificultad el transcurso de la clase. (7:229 / E7_PS_EB)

Así también, esta relación instrumental con los contenidos se vincula con los requerimientos del profesor tutor, quien influye las decisiones de los estudiantes en prácticas durante la planificación de las clases, ya sea como guía a través de una relación horizontal o como una exigencia de quien está a cargo de la asignatura, como se aprecia en las siguientes citas

de repente igual se dan como instancias en donde converso con el profesor tutor eh no se po, de repente me pide que, que esta semana veamos otra cosa que es como, que quizás no tiene relación directa con los contenidos, pero si les va a servir a los chicos. (3:233 E3_PS_EB)

Sí llegamos a un consenso entre los dos y vemos y él me dice tú es tu clase, ves cómo lo vas a pasar tú, entonces en general yo soy la que planifico, pero si llegamos a un consenso entre los dos de qué va a ser lo que vamos a hacer. (4:41 / E4_M_EM)

veo que hemos hecho y ahí voy planificando, voy viendo qué actividades puedo trabajar con los chicos, conversamos con el profesor igual, que queremos trabajar en

esa clase, hacia dónde vamos a apuntar, así que podría decirse que analizamos la situación, planificamos y buscamos material didáctico, principalmente vídeos o alguna guía como refuerzo para los chicos. (5:47 / E5_M_EM)

yo siempre la semana anterior converso con la profesora lo que vamos a pasar la semana siguiente, como yo tengo la planificación, le digo “profe mire sabe que según mi planificación yo tengo pensado pasar esto y esto, ¿Qué le parece?, ¿Lo hacemos de esta manera?. (9:69 / E9_PS_EB)

tenemos un día acordado con cada profesora, en donde hacemos una revisión previa de la planificación, entonces ahí obviamente yo ya la estructuro con anterioridad, si tengo alguna duda le consulto, ella las revisa, pero por lo general planificar sincrónicamente no, yo llego con la planificación ya hecha y ahí hacemos una retroalimentación, una modificación si es necesario o se queda así tal cual como está. (11:97 / E11_PS_EB)

y yo iba tomando como la decisión de hacer cosas pero igual teniendo como en cuenta el punto de vista de ella, teniendo la aprobación de ella, porque yo tampoco le iba a pasar a llevar, para mí no correspondía eso, de pasarla a llevar, entonces yo claro de un momento decidí, voy a preparar mis materiales, primero le voy a comentar la a la profe lo que quiero hacer en la semana, voy a preparar mis clases y si a ella le parece yo la voy a llevar a cabo, si no le parece voy a tener que cambiarlo porque yo no soy la que está directamente a cargo. (9:104 / E9_PS_EB)

principalmente relacionadas con la elección de actividades teniendo en cuenta, lo que pasó en la última practica presencial y las retroalimentaciones que me han sido, que me han entregado ahora mientras que voy, que estoy realizando en mi práctica profesional son de, elegir un poco mejor las actividades que se... que se pueden realizar con los estudiantes. (6:218 / E6_P_EM)

Continuando con los elementos que los estudiantes consideran en su quehacer pre-activo, las planificaciones son una guía que orienta el trabajo y que condensan distintas fuentes de información para organizar su trabajo, tales como lineamientos curriculares, lineamientos del centro de práctica e incluso el material preexistente lo que es percibido como

una barrera a planteamientos de interés del practicante, ya que en su función debe considerar otros lineamientos, como se expresa a continuación.

no hago lo que yo quiero que hagan, sino que tengo que hacer lo que este planificado, lo que mande el ministerio, tengo guiarme por lo que dice el ministerio, por lo que quiere trabajar el profesor y la forma de cómo quiere trabajar, en este caso el profesor le gusta pasar material teórico y yo debo trabajar con él. (5:70 / E5_M_EM)

así que lo primero que hago es revisar mi planificación de la unidad, revisar los indicadores que designe para esa clase y de ahí comenzar a formar, ya sea una presentación, alguna actividad que venga dentro de la clase o si es que designe para esa clase hacer una actividad física por ejemplo. (7:82 / E7_PS_EB)

Continuando con los factores que son considerados a la hora de planificar, la clase en sí misma, es un indicador de lo que pudo funcionar de forma correcta y por consiguiente digno de ser replicado, como de lo que no resultó de la forma que esperada lo que induce buscar alternativas que se plasman en la planificación para enfrentar la clase siguiente, así el proceso de planificación se une al de reflexión post clase, aun cuando este último no siempre se realiza de modo oportuno o como una tarea luego de las clases.

Eh bueno, es casi por la experiencia de... por ejemplo voy sacando no de una semana anterior voy viendo, igual se ve como la participación que tiene la clase, dependiendo del nivel de participación que tienen los chiquillos, por ejemplo si la clase está poco participativa ya me doy cuenta de que ese método o esa clase, que la hice de cierta forma, está un poco compleja o aburrida para los chicos y quizás el conocimiento no va a ser muy significativo, entonces si la semana siguiente la transformo y esa técnica si se vio un poco más participativa, quiere decir, para mí, que el conocimiento, va a ser un poco más significativo y que los chicos van a poner atención y van a querer participar de la clase, igual es una instancia donde se van reforzando algunos conocimientos, entonces por lo mismo voy viendo que salió mal y que no salió mal. (3:109 / E3_PS_EB)

Esta atención a la clase anteriores, también se relaciona con la intención de dar un orden y relación a los contenidos que son planificados en una clase y la otra, se aprecia

entonces una Jerarquización Horizontal en la forma de hilar las clases para avanzar en los objetivos de modo consecutivo. Para ello se presta atención, no solo a la percepción de la clase realizada, sino que también las planificaciones anteriores y avance curricular de los estudiantes. Lo anterior es evidenciado en las siguientes expresiones de los entrevistados.

Primero veo si tiene relación con el contenido que trabajamos anteriormente, con la clase anterior, luego entro a classroom, veo que hemos hecho y ahí voy planificando, voy viendo qué actividades puedo trabajar con los chicos. (5:44 / E5_M_EM)

La planifico anteriormente, veo los contenidos que se están pasando con el curso en el que tengo que hacer la clase y planificar la clase, me oriento por leo objetivos de aprendizaje, por los indicadores de logro y simplemente la planifico. (8:64 / E8_PS_EB_EM)

El vínculo con la clase anterior, que orienta la planificación, se relaciona con las características de los alumnos, a quienes se les reconocen características e intereses particulares que deben ser tomados en cuenta durante el ejercicio de planificar, lo anterior para asegurar aprendizajes significativos, participación activa de los estudiantes, coherencia en los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior se muestra en las siguientes citas.

Eh, voy a ocupar la misma palabra, es alinear tus conocimientos, tus aprendizajes para en pro de lo que pueda acontecer con el estudiante, en pro del aprendizaje que uno quiere entregar al estudiante y como se va a entrega. (10:3 / E10_M_EB)

Es una estructuración la cual me va a permitir poder llevar a cabo mi clase de manera ordenada, con estrategias en las cuales yo obviamente conociendo previamente a mis estudiantes, puedo dar a conocer y entregar la enseñanza y los aprendizajes que yo espero que ellos aprendan. (11:173 / E11_PS_EB)

Todo eso al fin y al cabo eso lo desglosa en una planificación con el hecho de más que nada, llegar de mejor manera a los alumnos, claro porque la planificación se tiene que hacer en base a los alumnos, no en base a lo que yo creo, entonces yo creo que es mejor método para hacer que tus alumnos entiendas y aprendan lo que uno de verdad cree que es necesario para ellos. (1:6 / E1_PS_EM)

La consideración a las características de los alumnos durante el ejercicio de planificar, se nutre de los intereses o gustos, como también de las habilidades y capacidades de los alumnos. Lo que permite ajustar la planificación a las características particulares del grupo y da cuenta de un ejercicio reflexivo situado en un grupo y contexto al momento de planificar, dejando de lado aproximaciones estereotipadas o prejuicios respecto de los intereses de sus alumnos. Las siguientes citas dan cuenta de los anteriormente expuesto.

Ya, principalmente me baso en lo que he trabajado antes, como han ido funcionando las clases, pero no todos los contextos son iguales, así que primero veo según el diagnóstico que se les hace a los chicos, cuáles son sus gustos o en que les gusta participar, así que hago como una lluvia de ideas, voy anotando muchas cosas en el cuaderno y ahí tomo que se puede trabajar, cual está más adecuado al curso. (5:85 / E5_M_EM)

entonces primero tengo que tener bien en consideración lo que han visto hasta el momento, cuáles son sus capacidades, cuales son los gustos del estudiante y en base a eso yo voy planificando en un eventual escenario que les podría gustar a ellos, o sea sabiendo lo que ellos les motiva, viendo con lo que les gusta participar más. (2:42 / E2_PS_EM)

Entonces yo ya teniendo mi diagnóstico, viendo más o menos como son los estudiantes, que se puede trabajar con ellos, en que tienen déficit o que conocen bien, puedo yo ir cambiando por ejemplo mis objetivos, puedo ir adaptándolo a las necesidades de los chicos, entonces cuando planifico lo ideal es que conozca a los alumnos y vaya viendo de qué forma trabajar con ellos y que trabajar también. (4:84 / E4_M_EM)

Intentar organizar la actividad de una manera en que no sea destructivo para los chicos que no sean como, que terminen, que terminen agotados, que terminen con un cansancio, pero que no sea como *-ah no quiero venir de nuevo, no quiero hacer de nuevo la rutina con el profesor porque no me voy a poder levantar en dos días de mi cama porque me duelen las piernas-*. (6:217 / E6_P_EM)

Por otra parte, el ejercicio de planificar considera también al tiempo como uno de los elementos a tener en cuenta, pero en este caso, se basa en la temporalidad de las acciones y tareas planificadas y no en el tiempo para planificar. Esta consideración al tiempo es una preocupación permanente en la búsqueda de ajustar la planificación al tiempo disponible para llevar a cabo la clase, ya que la falta de experiencia en anticiparse a la duración de las actividades o el poco conocimiento de las posibles respuestas de sus alumnos a las actividades propuestas, se traduce en la búsqueda de una clase eficiente. Lo anterior se evidencia cuando los practicantes se refieren de la siguiente manera.

una planificación de clase es la organización en tiempo y espacio que se le da a lo que uno va a hacer o lo que tiene pensado realizar en la clase, teniendo en cuenta todo lo visto, materiales, el espacio que se tiene y la cantidad de estudiantes. Y bueno una planificación de una unidad es como ver un tema más macro, teniendo en cuenta todas las sesiones que vienen a hacer las clases, para poder llegar a un tema mucho más amplio que viene a ser la unidad. (6:215 / E6_P_EM)

Más que nada organizar la clase, organizar los tiempos, organizar el mismo contenido y así uno planifica la unidad o el año completo, pero se organiza por nivel, al menos yo lo entiendo así, que se organiza por nivel, por dificultad el transcurso de la clase. (7:228 / E7_PS_EB)

Planificar una clase para mí es estructurar lo que yo voy a pasar durante mi clase, voy a tener que marcar como voy a abordar a los niños, para mí inicio de la clase, en la parte del desarrollo qué actividades voy a hacer para potenciar el objetivo que yo estoy tratando en el que se enfoquen mi clase (9:226 / E9_PS_EB)

El tiempo como variable está condicionado por la estructura de la clase, que delimita las decisiones al momento de planificar, así el estudiante en práctica debe otorgar mayor o menor tiempo a las tareas planificadas, en función de que esta acción permita ordenar la clase al otorgar más tiempo a las tareas que el practicante considera con mayor relevancia. Ejemplos de lo dicho anteriormente son:

Entonces en base a eso uno va colocando los objetivos que quiere trabajar en eso, obviamente después ya más en específico el objetivo de la clase y obviamente tener

ordenadito las actividades como uno lo va a iniciar, el desarrollo y obviamente el cierre y como quiere cerrar esa clase. (12:223 / E12_PS_EB)

después voy en el inicio viendo que actividad para comenzar, idealmente algo que haga que los chicos se activen, pero no siempre es así porque como partimos con material teórico igual queda muy poco tiempo para realizar... No siempre quedan treinta minutos de actividad física, quedan diez, veinte. (5:92 / E5_M_EM)

hago por ejemplo un calentamiento, el calentamiento siempre hago una parte cortita, movilidad articular porque igual como el tiempo es acotado tengo que hacer como todo más cortito, entonces hago un calentamiento, luego les hago una actividad general que tiene que ver con la materia. (9:107 / E9_PS_EB)

como los periodos de repente son más cortitos, se ve qué se les alcanza hacer, entonces ahí uno planifica una actividad corta, yo de repente con octavo no es mucho lo que se puede hacer porque como le decía los niños no prenden la cámara, no responden, el período es más acotado. (9:133 / E9_PS_EB)

para mí inicio de la clase, en la parte del desarrollo qué actividades voy a hacer para potenciar el objetivo que yo estoy tratando en el que se enfoquen mi clase, porque mi clase va a tener que ir enfocada a cierto o ciertos objetivos, entonces en la parte del desarrollo yo voy a buscar actividades que tengan relación con esto y lo puedan potenciar y obviamente en el cierre realizar una retroalimentación. (9:228 / E9_PS_EB)

Eh bueno, siempre trato de que haya un orden en las clases, no un orden actitudinal, sino un orden de estructura. Que partamos con un calentamiento donde antes, no se po' podemos como ahora hay clases virtuales, quizás se pueda comentar como estábamos comentar como han estado sus días si han tenido clases una conversación cortita y ya después empezamos con el calentamiento, la idea es que se muevan hartito porque algunos chicos sólo tienen actividad física cuando tienen clases de educación física, entonces la idea es aprovecharlo a concho. Que se muevan, que transpiren que se diviertan igual, esa es la idea. (13:106 / E13_P_EM)

Así también el tiempo es una consideración de los límites temporales de la clase, no sobrepasar esos límites es una preocupación permanente de los estudiantes en práctica que los lleva a estructurar sus planificaciones e incluso a pilotarlas, como se aprecia a continuación.

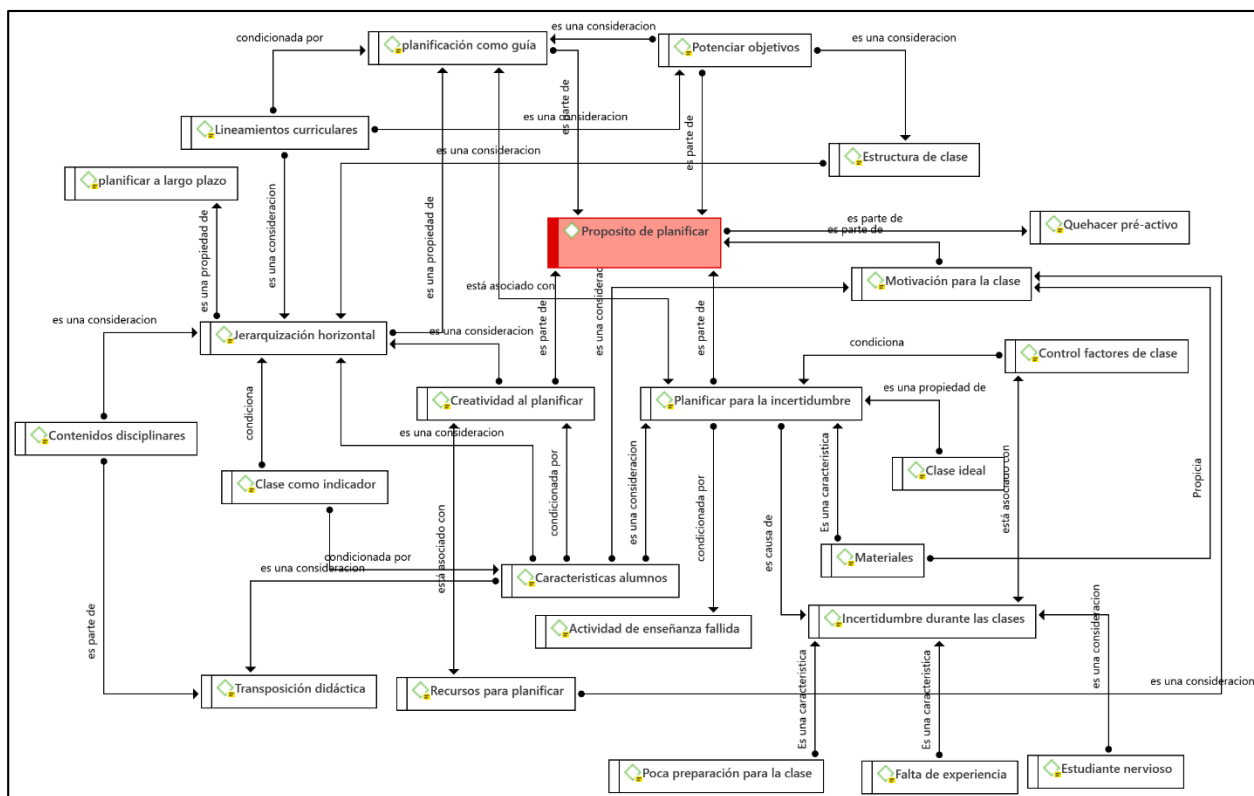
después pasa por el ojo de los profesores para que observen si está bien planificada y la actividad el tema del tiempo y después intentar realizarla, realizarla y más que nada guiarme por los tiempos, como lo más complicado que pienso yo que podría ser, no pasarme del tiempo y no atrasarme. (6:75 / E6_P_EM)

ver cuánto me demoro para anotar los tiempos y todo eso más que nada para ver si es que me calza con la clase, si es capaz de hacerla porque o si no uno se lleva todo el tiempo haciendo una sola actividad y lo demás que ahí y después venga la siguiente clase y el contenido quedo como pasado, entonces más que nada organizar los tiempos, más que las actividades, organizar los tiempos. (7:86 / E7_PS_EB)

ahora por ejemplo en temas de clases online, el horario, cuando comienza, cuando finaliza la clase, sobre todo cuando finaliza porque las chicas después tienen clases como diez minutos después o quince entonces es muy importante respetar esos tiempos para que ellas también tengan un respiro y puedan así conectarse a las clases posteriores que tienen después de la educación física. (11:119 / E11_PS_EB)

6.1.4. Sub-categoría Propósito al planificar

Figura 6.
Propósito al planificar



(Elaboración propia, 2022)

Esta sub-categoría comprende los motivos por los cuales los estudiantes en prácticas planifican, responde al para qué desarrollar una planificación de su quehacer docente, tanto a largo plazo en lo que representan las planificaciones de unidad, como también a corto plazo cuando desarrollan planificaciones clase a clase. A partir de lo anterior se evidencian como propósito asegurar actividades que propicien la motivación para la clase, planificar para la incertidumbre, creatividad al planificar, planificar como guía y para potenciar objetivos de aprendizaje.

Uno de los propósitos que se observa es Planificar para la incertidumbre, acción que concuerda con la idea que Philip Jackson proponía en el 1968, al referirse a la labor docente como un espacio incierto y de decisiones profesionales. Es entonces, que al igual que

Jackson, los estudiantes en prácticas planifican su quehacer inter-activo con la intención de prever posibles escenarios de incertidumbre considerando los materiales, las características de los alumnos y su idea de clase ideal. Evidencia de lo anterior es lo que señalan los estudiantes en práctica al referirse a los sentidos de la planificación

Eh, voy a ocupar la misma palabra, es alinear tus conocimientos, tus aprendizajes para, en pro de lo que pueda acontecer con el estudiante, en pro del aprendizaje que uno quiere entregar al estudiante y cómo se va a entregar. (10:126 / E10_M_EB)

ahí empiezo a planificar y yo creo la actividad como se ve en mi cabeza, de manera súper utópica, pero tengo más que claro cuando llegue la clase no va a ser tan utópica, va a cambiar, va a ser quizás más difícil de que los alumnos me entiendan. (1:248 / E1_PS_EM)

Igual da para pensar en caso de que uno de pronto, no sé po, hacer una clase y no se haga como uno quiere o de repente siempre tiene que ponerse en caso de, ¿Qué pasa si un niño tiene un accidente?, ¿Qué pasa si la mitad de los niños no llega?, ¿Qué pasa si las niñas no quieren participar?, entonces por ahí uno tiene que a medida que va planificando, tiene que darse cuenta de que esto no va a funcionar así. (8:228 / E8_PS_EB_EM)

y ya si, en el medio de la clase se me va cambiando, por lo menos yo tengo una idea de cómo puedo seguirlo o al menos voy a saber que si se me perdió el hilo, después sigo con esto, tener yo mi propia idea de cómo organizar mi clase. (9:224 / E9_PS_EB)

Por otra parte, los estudiantes en práctica reconocen la necesidad de planificar situaciones de aprendizaje para sus estudiantes que contribuyan a generar un clima motivador para la clase, prever acciones que permitan mantener la atención de los alumnos y planificar clases que permitan tomar distintos caminos según las situaciones de clase. Evidencian que es difícil de lograr y representa una preocupación constante como se expresa a continuación.

a mí me gusta ser bien dinámica, entonces yo siempre estoy con harta energía para poder llevar a cabo ese ambiente dinámico entre los estudiantes y las actividades que

se van a realizar, siempre planificando previamente instrucciones concretas donde los estudiantes sepan claramente que es lo que tienen que hacer. (11:110 / E11_PS_EB)

Los primeros dos días de la semana solamente pienso, pienso ya, a ver que podría hacer, estoy todo el día, que puedo hacer, que actividad puedo hacer, como los puedo motivar y estoy así, todo, los dos primeros días, después ya trato de organizar mi tiempo. (1:235 / E1_PS_EM)

después voy en el inicio viendo que actividad para comenzar, idealmente algo que haga que los chicos se activen, pero no siempre es así porque como partimos con material teórico igual queda muy poco tiempo para realizar... No siempre quedan treinta minutos de actividad física, quedan diez, veinte. (5:90 / E5_M_EM)

uno siempre con ellas tiene que estar alerta, tener plan A, B, C para ir haciendo el paso y no perder esa energía porque con la chiquititas sobre todo, si uno las pierde, se desconecta de ellas, como que ya no, no vuelven agarrar, es como complicado, como si se desmotivan, cuesta volver a tomarlas. (7:44 / E7_PS_EB)

ponerme un poquito más lúdico, les muestro un partido, un partido de la NBA y lo comparo con partido del básquetbol europeo, les muestro que las canchas son diferentes, ahí uno poquito... Unos gags por así decirlo de las clases y así intento que la clase sea entretenida, no perder la atención de los estudiantes principalmente. (8:235 / E8_PS_EB_EM)

Así también los estudiantes reconocen el valor de la creatividad en la planificación, e intentan planificar situaciones de enseñanza que no sean repetitivas, de este modo la creatividad es entendida como ofrecer al estudiante experiencias de aprendizaje novedosas en el uso de los recursos y organización de los contenidos.

entonces me demoro mucho y trato de darlo, de hacer como ya voy a hacer la actividad tratar de hacerla lo más simple posible en el sentido de que ellos la puedan entender fácilmente, y que no, y que sea entretenida entonces, aparte de entretenida novedosa, entonces me demoro mucho. (12:139 / E12_PS_EB)

Si se planifica esa clase, entonces todas las semanas yo llego con un entrenamiento distinto, si me enfoco siempre en la musculatura, por ejemplo, casi siempre trabajo lo que es pecho, espalda y pierna, que son los grupos musculares más grandes, más amplios que hay en el cuerpo, donde se mueven más músculos, donde ocupamos más articulaciones y siempre se planifica, planifico la cantidad de repeticiones, pensando en el nivel que están ellos, el tiempo de descanso optimo y el total de series, y ahí vamos ejecutando más que nada, ejecutando. Ojalá nunca repetir un ejercicio, sería idea. (1:243 / E1_PS_EM)

eh trato de tomármelas primero con tiempo, yo me demoro hartito, siento que me demoro hartito en hacer una clase porque la pienso mucho trato de que, de que, bueno que la actividad no se parezca a la anterior, o que tenga algún elemento que, que sea similar. (12:136 / E12_PS_EB)

Bueno como le estaba comentando eh, nuestra profesora del liceo público de Trovolhue, ella era demasiado lúdica para hacer sus clases, siempre creativa, llevando por ejemplo lo deportivo, quizás un juego o alguna vivencia que los chicos hayan tenido y también como ellos, como era una zona rural. (11:123 / E11_PS_EB)

entonces trato de, de, no sé, ver, busco videos igual, trato de investigar actividades más novedosas porque de repente es más de lo mismo lo que yo trato de hacer. Entonces de repente veo un video y ahí yo, oh esta actividad me puede ayudar muchísimo y es lúdica es entretenida, entonces los estudiantes, eso es lo que igual quiero, quiero que aprendan, pero también se diviertan a través del movimiento. (12:227 / E12_PS_EB)

Por otra parte, los estudiantes en prácticas planifican con el objetivo de tener una herramienta que les ayude a orientar su proceso de enseñanza, una guía que les ayude a tomar decisiones interactivas cuando la clase no toma el rumbo deseado, como también reorientar la organización de los contenidos en función de lo acontecido en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Que yo así tengo de forma más ordenada mi material, para yo guiarme porque como tengo tantas cosas que hacer, de repente yo no voy a llegar a la clase el mismo viernes

porque los viernes por ejemplo tengo a las ocho y treinta con octavo y no voy a llegar el mismo viernes con la planificación mensual que mande, que no tiene ningún detalle, entonces yo igual no me voy a poner a inventar. (9:229 / E9_PS_EB)

Entonces como ya un elemento lo tengo que anotar, ya a mejorar, de hecho, lo pongo en la planificación abajo -recordar en retroalimentación hacer preguntas a los estudiantes- entonces como yo dar cuenta en realidad de las cosas o las falencias que yo tengo y tratar de ir mejorándolas (12:181 / E12_PS_EB)

La planificación de clase o de unidad es como un papel súper importante por decir papel, porque tengo el orden de lo que yo voy a hacer durante mis clases, de esta forma yo puedo no sé, tener conciencia de que los objetivos se cumplan, de que la clase se realice en base a una planificación, puede ser que en una clase no alcance a hacer un cierre, o no alcance a hacer las actividades por completo pero si tener en cuenta y decir “Ya las chicas realizaron tal y tal cosa”, entonces el objetivo se está logrando, ahí puede ser un objetivo anual, un objetivo central, mensual, diario, entonces en base a eso yo me voy fijando si estoy haciendo bien mi clase. (15:156 / E15_PS_EB_EM)

Así también uno de los propósitos al planificar, busca potenciar los objetivos, dar cumplimiento a lo que el currículum exige. Entonces la planificación cumple la función de garante para dar coherencia y cobertura a los objetivos curriculares. Esta preocupación es concordante con el principio de jerarquización vertical (Viciano, 2002) y permite mantener a la vista los objetivos más generales del proceso educativo, para así contribuir a alcanzarlos. Lo anterior se expresa en las siguientes citas.

en la parte del desarrollo qué actividades voy a hacer para potenciar el objetivo que yo estoy tratando en el que se enfoquen mi clase, porque mi clase va a tener que ir enfocada a cierto o ciertos objetivos, entonces en la parte del desarrollo yo voy a buscar actividades que tengan relación con esto y lo puedan potenciar. (9:4 E9_PS_EB)

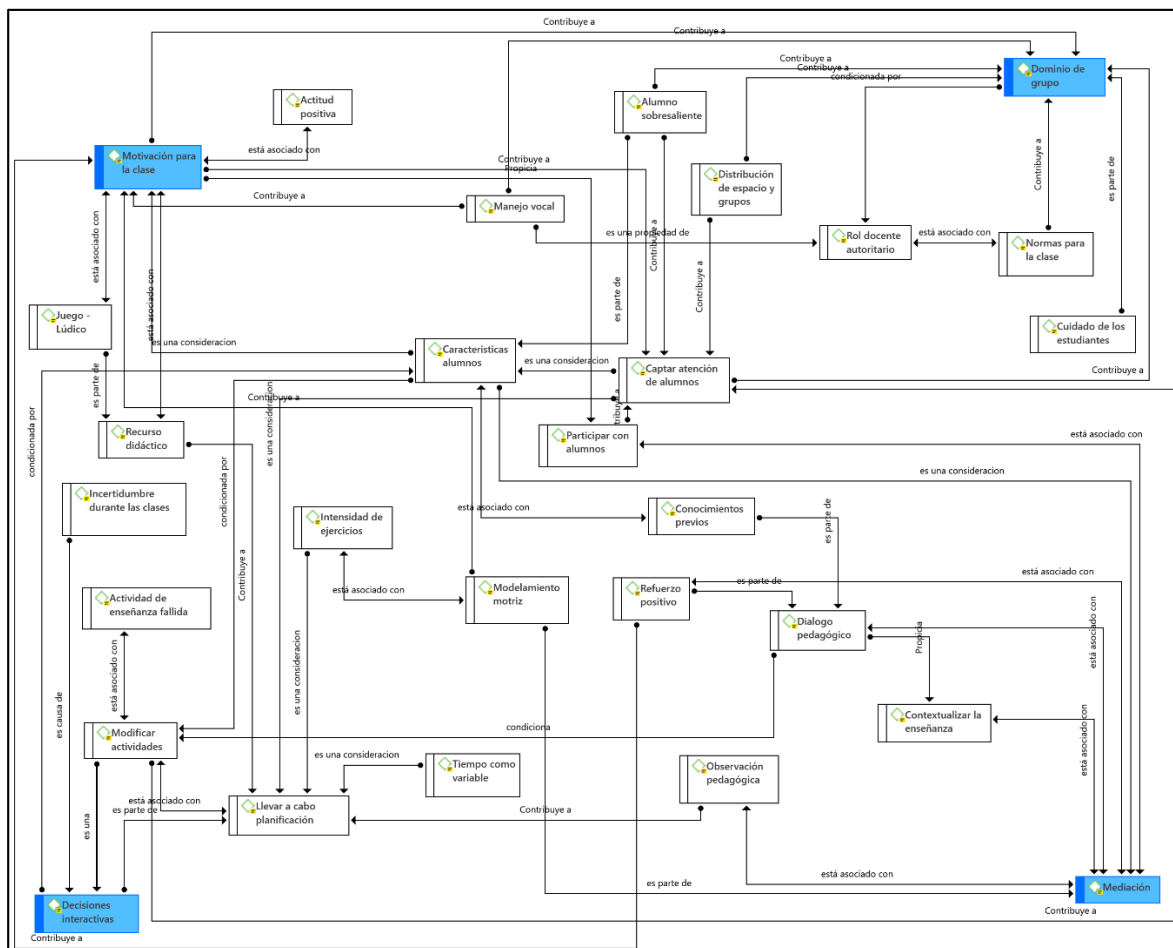
Para mí la planificación es no sé si decirle un instrumento o una pauta que planifico con anticipación en la cual organizo mi... Mi práctica pedagógica en donde paso a

paso voy progresivamente abordando los contenidos que se trabajarán en base a los objetivos priorizado que estamos viendo. (5:181 / E5_M_EM)

La planificación de clase o de unidad es como un papel súper importante por decir papel, porque tengo el orden de lo que yo voy a hacer durante mis clases, de esta forma yo puedo no sé, tener conciencia de que los objetivos de cumplan, de que la clase se realice en base a una planificación. (15:153 / E15_PS_EB_EM)

6.2. Categoría Quehacer inter-activo.

Figura 7.
Quehacer inter-activo



(Elaboración propia, 2022)

La categoría quehacer interactivo, recoge todas acciones, consideraciones y decisiones que los estudiantes en prácticas llevan a cabo mientras realizan las clases. Esta categoría está compuesta por 28 códigos cuyas relaciones destacan las asociadas al dominio de grupo y motivación para la clase, así también el realizar clases se asocia con el acompañamiento o con la mediación de la enseñanza como también los factores que se asocian a las decisiones inter-activas. En la siguiente tabla (Tabla 15) se observa cada uno de los códigos con su enraizamiento en los datos.

Tabla 15.
Códigos categoría Quehacer inter-activo

Código	Enraizamiento	Código	Enraizamiento
Observación pedagógica	5	Contextualizar la enseñanza	7
Intensidad de ejercicios	6	Incertidumbre durante las clases	7
Cuidado de los estudiantes	7	Rol docente autoritario	6
Actitud positiva	4	Decisiones interactivas	29
Manejo vocal	7	Modelamiento motriz	26
Alumno sobresaliente	3	Mediación	22
Normas para la clase	4	Dialogo pedagógico	40
Participar con alumnos	12	Llevar a cabo planificación	10
Refuerzo positivo	8	Actividad de enseñanza fallida	19
Recurso didáctico	7	Tiempo como variable	37
Distribución de espacio y grupos	12	Captar atención de alumnos	20
Juego - Lúdico	33	Motivación para la clase	34
Conocimientos previos	6	Dominio de grupo	44
Modificar actividades	13	Características alumnos	100

(Elaboración propia, 2022)

El Quehacer inter-activo de los estudiantes en práctica está marcado por acciones de dominio de grupo que estos realizan durante sus clases, son acciones que se aprenden con el ensayo y error y que están expuestas a la incertidumbre de las clases, es así que en lo emergente de su quehacer se van consolidando estas acciones de dominio de grupo y re conceptualizando su modo de entender la enseñanza. La siguiente cita da cuenta de lo anteriormente expresado.

Creo que con el tiempo de mis prácticas aprendí y entendí que el profesor también tiene que ser firme, firme, tienen que ser... Tienen que decir basta, estamos en clases, tienen que dar el espacio para ser autoridad, entonces como que al principio mis clases

eran netamente jugar con los alumnos, conocerlos, quererlos muchos, como darle un libre albedrío... Pero después fui entendiendo que no, uno tiene que quizás dar un paso atrás, ser un poquito más observados, entender sobre las conductas del alumno e ir poniendo distintos límites, o sea ahora es el tiempo de jugar, ahora es el tiempo de escuchar, ahora es el tiempo de hidratarse y tratar de ser un poquito más estructurado y dar una distancia con el alumno (1:140 / E1_PS_EM)

Por otra parte, la categoría Quehacer interactivo, involucra las acciones que permiten al practicante motivar a los alumnos para participar de la clase y por consiguiente de su propio aprendizaje. Estas acciones presentan un enfoque constructivista, al menos en lo declarativo de sus relatos, poniendo el foco de sus acciones en un rol secundario del proceso de enseñanza aprendizaje más centrado en la participación de sus alumnos. El siguiente extracto condensa las ideas expresadas anteriormente.

Mi sello siempre es darle la oportunidad a los estudiantes de que ellos se expresen, de yo, no mandar siempre, ni ser la protagonista de la clase, sino que al revés, yo soy una mediadora donde los estudiantes tienen la libertad de intercambiar opinión conmigo, de expresar lo que ellos creen saber acerca de los conocimientos, sin necesidad de que eso se vea como algo negativo, sino que todo lo contrario porque igual para mí es importante saber qué es lo que ellos creen acerca de los contenidos a trabajar, si así está bien, si está mal, si va por ahí o no, entonces para mí eso es como mi sello, siempre priorizar la participación de los estudiantes. (11:104 / E11_PS_EB)

Por otra parte, los estudiantes en práctica, en su quehacer interactivo, también realizan las acciones de mediación, entendida esta como una acción de comunicación constante entre él y sus alumnos, un feedback que encuentra distintos canales de comunicación ya que por una parte las correcciones son realizadas a partir de la comunicación verbal, como también, desde una aproximación visual a través de demostraciones, o kinestésico a través de ayudas y correcciones posturales. Así el estudiante en práctica realiza tareas interactivas que le permiten ir moldeando y contextualizando los aprendizajes de sus alumnos. Como ejemplo de lo expuesto anteriormente se presenta la siguiente cita de las entrevistas.

paso los contenidos y a la vez voy como desarrollándolos o quizás reforzándolo con... con la realidad, se podría decir, con por ejemplo esta actividad motriz tú la realizas

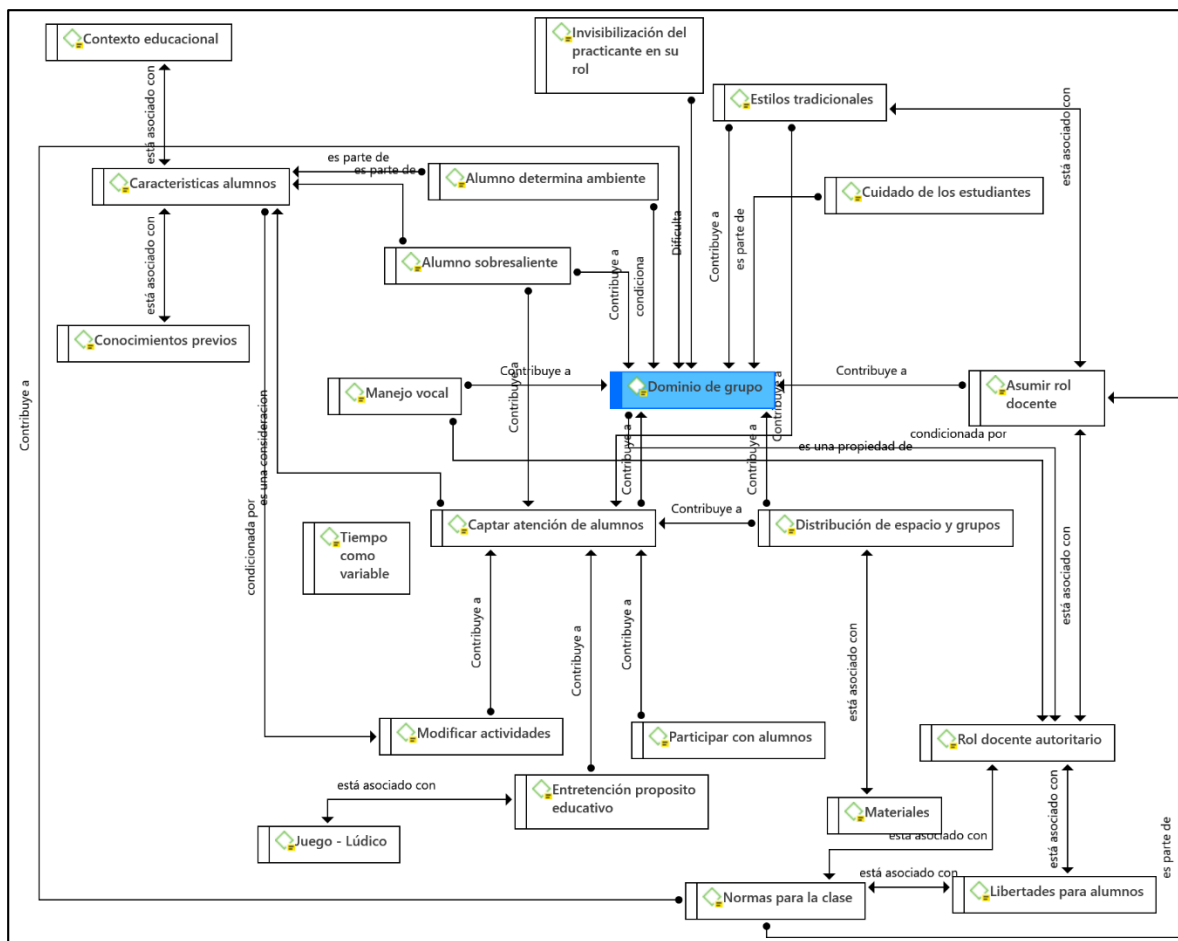
cuando subes las escaleras y así trato de relacionar con actividades que quizás los chicos a veces las realicen y que puedan servirles como un reforzamiento. (3:249 / E3_PS_EB)

Finalmente, todas estas acciones son mediadas por lo que ocurre en la sala de clases con sus alumnos, y es la respuesta de ellos a las actividades de clases lo que induce a los practicantes a tomar las decisiones inter-activas que encausan el desenlace las clases planificadas. Por lo tanto, la capacidad que tengan los estudiantes en práctica para observar con ojo experto a sus alumnos mientras participan de la clase es una condición necesaria para la mediación de las clases. De modo ilustrativo de lo señalado anteriormente se presenta la siguiente cita.

entonces empezamos a hacer a la otra clase juegos más autónomos, pero en tiempo, no así como vamos a tener tanto tiempo para hacer tal juego, sino que presentábamos el juego y lo hacíamos hasta que ellos se cansaban y cuando ya veíamos que empezaban a decaer de ánimo, no le prestaban tanta atención, se empezaban a distraer, ahí cambiamos el juego. (1:71 / E1_PS_EM)

6.2.1. Sub-categoría Domino de grupo

Figura 8.
Dominio de grupo



(Elaboración propia, 2022)

La sub categoría Dominio de grupo corresponde al quehacer del estudiante en práctica que considera las acciones a partir de las cuales mantiene control de sus alumnos durante las clases. Son acciones que en la medida que el practicante se involucra en las actividades de prácticas junto al profesor tutor, le permite cumplir con lo propuesto en sus planificaciones, gestionar el lugar de trabajo y a los estudiantes, asumir las responsabilidades del rol, como también cuidar de los estudiantes.

Los estudiantes en práctica consideran la tarea de Dominio de grupo como una acción compleja o difícil de lograr, aun cuando se desarrolle en parejas. Las características de los alumnos son determinantes para alcanzar el dominio del grupo, así también la falta de

autoridad percibida por los alumnos con los cuales trabajan los estudiantes en práctica dificulta aún más la tarea. Esta condición va cambiando con el tiempo y las experiencias vividas por los estudiantes quienes consideran que su rol debe transitar también hacia un docente autoritario. Así también, el reconocer en el grupo de alumnos a quienes sobresalen contribuye a tomar mejores decisiones para dominio de grupo. A continuación, se incluyen citas que expresan lo señalado.

Era primero básico y... Bueno los niños eran súper, eran súper tiernos, andaban a la siga siempre y todo, pero de repente no entendían bien lo que tenían que hacer y como que quedaba un, un desorden en el gimnasio y algunos corrían para allá y otro para acá, y no sabían muy bien lo que tenían que hacer, entonces ahí con mi compañera que tenía en ese tiempo, intentábamos ordenar porque el profe nos había dejado a las dos nomas y a nosotras no nos pescaban mucho, nos veían como, no como la autoridad y estaban desordenadas. (4:43 / E4_M_EM)

Sí, sí, ocurrió un momento en donde perdí el curso, no sabía qué hacer, les gritaba en el sentido de llamar su atención, les pedía que vinieran hacia acá y no pescaban, era un primero medio y no había caso. (10:114 / E10_M_EB)

tú me desordenai todo el grupo le dije yo, mira tus compañeras te siguen, te ven como la líder, le dije yo, y utiliza ese, se mi segunda le dije yo, acompáñame, yo dije, y estoy segura de si tú quieres jugar, todas te van a seguir. (7:32 / E7_PS_EB)

Por otra parte, una de las dimensiones del Domino de grupo es la tarea de cuidar a los estudiantes, acción que se desarrolla de forma paulatina a partir de las diferentes responsabilidades que se asumen junto a su profesor tutor. Es por tanto una tarea que el practicante debe cumplir bajo la tutela de su profesor, ya que este último es el responsable de los escolares, así va compartiendo esta labor con los practicantes, sobre lo anterior se presentan las siguientes citas que complementan lo señalado.

El profesor se iba adelante con un par de alumnos y yo con Fica, nos íbamos como al medio de toda la manada, entonces así íbamos mirando hacia atrás, si venían todos, como que los controlábamos de forma pasiva, no se les obligaba a seguirnos, pero si estábamos atentos a que nadie se escapara. (1:37 E1_PS_EM)

No recuerdo exactamente el curso, pero era un curso de niños o eran como dos cursos, el profesor nos dijo que asistiéramos como eran tantos niños, que los estuviéramos viendo de a poquito que no hubiera accidentes y profe yo no tenía idea de cómo acercarme a los niños, me encontré abrumado en esa situación. (5:14 E5_M_EM)

Así también, el dominio de grupo se relaciona con la gestión de los espacios para la clase y de los propios alumnos, esta acción organizativa espacial contribuye a mantener la atención de los alumnos y a mantener una visión completa de todo el curso. Esta preocupación por el orden de los espacios, alumnos y materiales les ayuda a prevenir situaciones indeseadas durante la clase, ya que les permite un monitoreo y control de todo lo que está ocurriendo. A modo de ejemplo se incluyen los siguientes extractos de las entrevistas.

de hecho, hacíamos un círculo y nosotras no ubicábamos al medio para poder hablar, no le dábamos la espalda a ninguno porque nos quedábamos como en una posición en que ninguno quedara, así como atrás, pero después funcionó bien, de hecho, de mis prácticas esa es mi favorita. (4:188 / E4_M_EM)

entonces lo que hacíamos era separar ese grupito lo mezclábamos entre todos entonces ya estaban separados, entonces ya después por ejemplo hacíamos partidos de handbol, y ya, los cabros se estaban motivando, jugaban, obviamente había un poco de desorden o de repente, así como que como se tiraban a pelear, pero ahí teníamos que estar nosotros tratando de separarlos bien y que no fuera la cosa a mayores. (12:64 / E12_PS_EB)

a mí me gusta o sea me gusta lo que veo de lo que estoy haciendo, pero yo obviamente voy a necesitar sacar ideas, por ejemplo, de cómo un profesor está haciendo las actividades en ciertos colegios cuando hacían las actividades, claro yo veía que el profesor distribuía de tal manera a los niños en el patio, no sé, repartía los materiales de tal forma (9:210 / E9_PS_EB)

Por otra parte, el Dominio de grupo se relaciona con la gestión de la propia actividad de enseñanza que pone el foco en mantener la atención de los estudiantes, para cuyo propósito el estudiante en práctica debe leer las circunstancias que se están desarrollando durante las

clases para, a partir de ello, modificar o avanzar en las actividades planificadas. Actividades que son enriquecidas otorgándole el valor de lúdicas. Por otra parte, la decisión de participar con los alumnos es una herramienta que contribuye a captar la atención y por lo tanto al dominio de grupo.

presentábamos el juego y lo hacíamos hasta que ellos se cansaban y cuando ya veíamos que empezaban a decaer de ánimo, no le prestaban tanta atención, se empezaban a distraer, ahí cambiamos el juego, entonces como que ese era, ese tipo de alumnos teníamos en ese momento, era como tenía mucha energía, pero me distraigo rápido, entonces cuando me distraigo te cambio el estímulo. (1:71 / E1_PS_EM)

había muy poca cantidad de estudiantes y los que estaban, estaban medios desmotivados así que teníamos que nosotros casi trotar con ellos para que nos siguieran, poco más como obligación, para que la clase no se parara porque tenía que ser fluida y eso resultó mal o muy mal. (3:46 / E3_PS_EB)

yo me fi al otro grupo y lo mismo, yo pasaba con cierto compañero y después otros de sus compañeritos nos seguían a nosotros, para que nos vieran correr o vieran a alguien que se estaba moviendo y ellos intentarían moverse igual. (3:51 / E3_PS_EB)

controlar bien la clase, este es tiempo de, este es el tiempo para jugar, este es el tiempo para jugar, creo que eso se me quedo aquí (Señala la cabeza) grabadito porque igual voy hacia atrás a mis años escolares cierto, y me doy cuenta que claro igual, los profesores me decían lo mismo, se acabó la actividad ahora tienen que prestar atención chiquillos. (1:255 / E1_PS_EM)

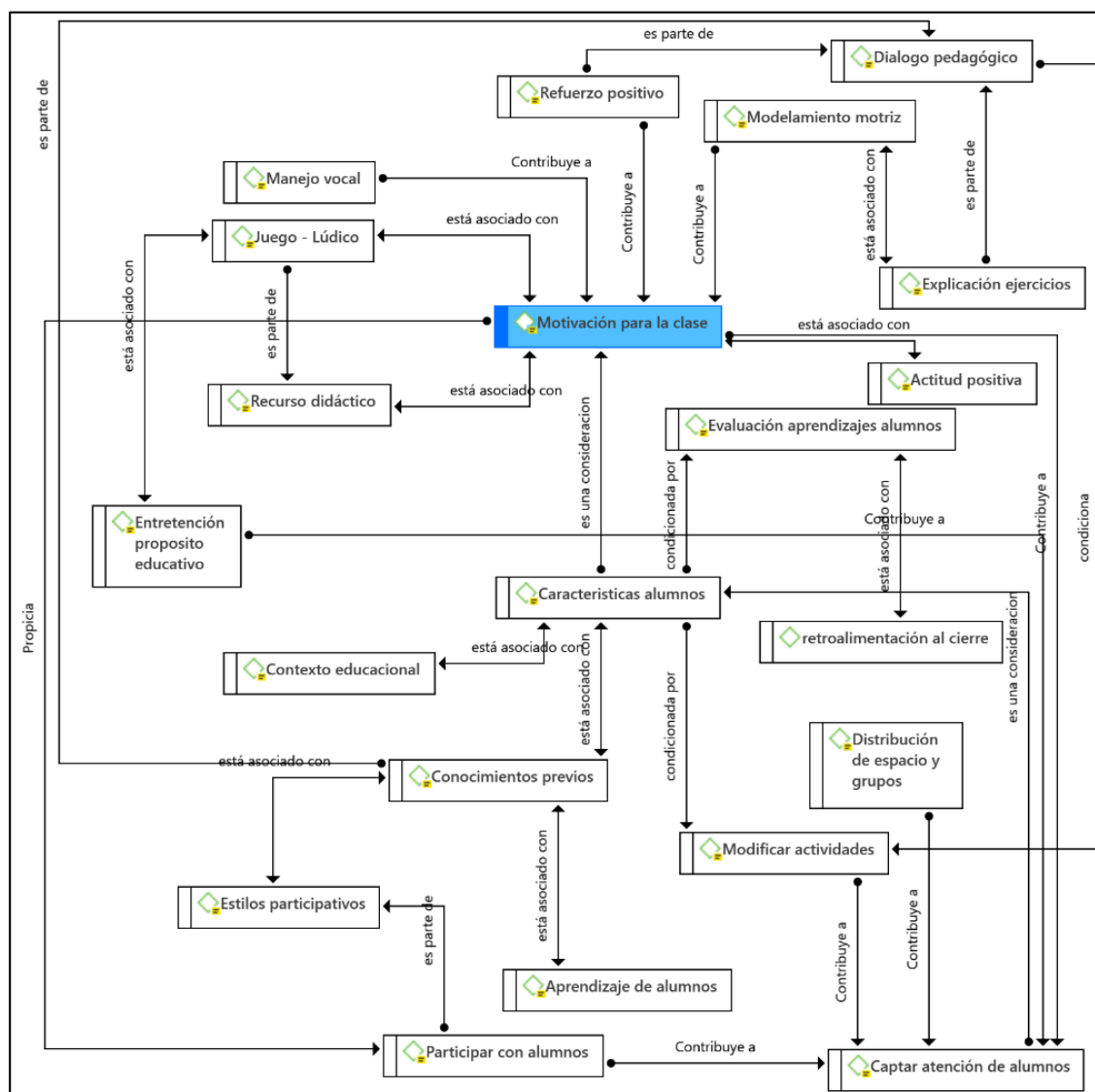
que los estudiantes sepan claramente que es lo que tienen que hacer, como se tiene que llevar a cabo y siempre cambiando y variando las actividades, de manera seguida para que en el fondo ellos no se aburran y que la clase no pierda el hilo. (11:112 / E11_PS_EB)

yo creo que es una característica que igual he adquirido mucho con Fernando en ese tiempo, fue el tema de hacer, de hacer juego, que sean lúdicas las actividades, que, sin perder obviamente el foco, los objetivos que uno quiera trabajar, pero ojalá a

través del juego que los niños se entretengan haciendo educación física. (12:237 / E12_PS_EB)

6.2.2. Sub-categoría Motivación para la clase

Figura 9.
Motivación para la clase



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría Motivación para la clase, comprende aquellas acciones que el estudiante en práctica lleva a cabo para mantener a sus alumnos atentos a su aprendizaje

durante la clase de Educación Física. Dicha atención comprende una dimensión cognitiva asociada a lograr una disposición favorable hacia los contenidos de la clase y otra dimensión actitudinal asociada a alcanzar una forma positiva de enfrentar la actividad física de las clases por parte de los alumnos.

Desde el punto de vista de la dimensión cognitiva, los estudiantes en práctica consideran necesario vincular las características de sus alumnos y sus conocimientos previos como las actividades de la clase, de modo que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus conocimientos. Esta acción pedagógica está asociada en el dialogo y retroalimentación constante de sus alumnos, en la mediación teórica y modelamiento motriz de las actividades de enseñanza.

Ya depende del curso, pero la generalidad siempre... Como que mí, no sé si decirlo mi onda, pero mi estilo siempre es muy reflexivo, muy constructivista, siempre me gusta conversar mucho con los estudiantes, si bien se prioriza los niveles de actividad física y todo el tema, pero para mí es muy importante que los chicos y chicas sepan porque lo están haciendo, no les voy a explicar de un aspecto fisiológico o teoría de la motricidad lo que estamos haciendo, pero siempre, siempre podría decir que en casi todas mis clases hay un proceso de retroalimentación constante. (14:119 / E14_M_EB/EM)

Trato de que los estudiantes participen hartito en las clases, más en este sentido de clases sincrónicas, entonces alguien quiere hacer la activación, el calentamiento y yo lo voy digiriendo, entonces así voy teniendo todo tipo de relación con los estudiantes en donde yo les doy un papel más protagónico cierto. (8:135 / E8_PS_EB_EM)

Siempre lo ejecutaba yo, o jugaba ahí entremedio con los niños o empezaba a explicar y de repente yo sentía que los niños no entendían la explicación, ¡ya! Jugamos, en el juego van a ir entendiendo, entonces dependiendo del curso eh iba fluyendo de distinta manera la planificación. (1:251 / E1_PS_EM)

Y la verdad, es que dejar que los niños solamente hagan ellos el ejercicio, no me parece porque los niños de repente se guían igual por lo visual, si me ven haciendo a

mí el ejercicio, van a decir -ok, yo tengo que hacerlo de esta forma- y quizás de esa forma ellos se motivan un poquito más, a que el profesor está haciendo las actividades con ellos, no están solos, no es como que yo le digo -ya anda y haz esto-, yo creo que es muy distinto -anda y haz esto-, a que le digan -vamos a hacer esto en conjunto-. (9:156 / E9_PS_EB)

Desde el punto de vista de la dimensión actitudinal, la motivación para la clase se asocia con la idea de generar un ambiente positivo para el aprendizaje, que redunde en que el alumno se sienta interesado en participar de ella. Para lo anterior los estudiantes en prácticas describen acciones que buscan interpretar un personaje que capte la atención de sus alumnos, a partir de herramientas como el uso de la voz, gesticulación y la propia actitud frente a la tarea. Lo anterior se ejemplifica en las siguientes citas.

no hay una clase que sea igual a la otra y creo que dentro de esa clase lo más importante, aparte de las actividades que sean lúdicas o tratar de que sean súper integrales, etcétera, yo creo que va más allá en el hecho de que, como el profesor entrega la energía necesaria para que los alumnos se puedan motivar. (1:11 / E1_PS_EM)

Ya, eh... Mi primera clase siempre voy con todo el ánimo del mundo, la primera, porque obviamente uno llega así sin conocer a nadie, tiene una expectativa y ya la segunda clase todo depende de... Yo creo que, del alumno, obviamente uno siempre trata de dar la mejor cara, la mejor disposición, llevar las actividades más simpáticas, más lúdicas, más entretenidas, pero no siempre se puede eh. (1:138 / E1_PS_EM)

Cuando estoy activo intento ser lo más dinámico e intentar como, no sé, ser motivacional, lo más motivacional, motivante posible, intento eh hablar, no hablar tan rápido, pero hablar como más alegre, por decirlo, no ser tan serio, no hacer retroalimentaciones negativas o tan negativas a los chicos. (6:140 / E6_P_EM)

siempre con una buena actitud, siempre feliz, molestándolas, tirándoles alguna talla, aunque no se rían, silencio absoluto, pero ya demuestra que aun que ellas estén con una mala disposición o con micrófono apagado, con cámara apagado, por último, la

profe no se cansa de molestarla o de reírse, algo así, es lo que siempre he intentado hacer. (7:36 / E7_PS_EB)

de a poco se va tomando la personalidad y la forma de hablar y no sé, los cambios de voz y todo ese tipo de cosas que uno puede tener delante de los chicos para que se interesen de las clases también. (4:81 / E4_M_EM)

a mí me gusta captar la atención de los niños, yo igual no sé si se ha dado cuenta yo soy buena para hablar, soy muy buena para gesticular, entonces yo de esa forma trato de que los niños me pesquen. (9:175 / E9_PS_EB)

Así también, los recursos didácticos sean estos conceptuales o tecnológico, son elementos que los estudiantes en prácticas utilizan en determinados momentos de la clase para motivar y conducir la participación de sus alumnos. Así los estudiantes en práctica reconocen que la música como recurso que induce a que sus alumnos alcancen un estado de ánimo propicio para la actividad física, también reconocen el valor de la competencia en los niños como un recurso que facilita la participación activa de la clase. Los siguientes extractos ejemplifican lo anteriormente señalado.

ya y mientras hacemos ejercicio puede ser esto algo que sea característico de mis clases, mientras hacemos los ejercicios yo pongo música para motivarlos en algunos si les gusta, de repente les digo ya que canción les gusta antes de empezar, mientras los break y mientras descansamos. (4:111 / E4_M_EM)

las clases se desarrollan con un calentamiento al principio, por lo general se pone alguna música, ya sea de cualquier estilo de música y se hace un calentamiento después se pasan a las actividades más las actividades de desarrollo de la clase y al final se termina con un espacio de reflexión y de flexibilidad estiramientos. (13:24 / E13_P_EM)

Eh bueno con ese curso que ya se motivan y ya tienen una idea de competitividad, igual intentar meter con algunos grupos, de que compitan un poquito, de que lo hagan un poquito más rápido, no necesariamente que lo compitan con sus compañeros, sino que puedan realizarlo como entre ellos mismos. (6:59 / E6_P_EM)

¡Bueno a jugar! por ahí un par de competencia, porque la competitividad activa siempre un poquito más a los estudiantes, en especial a los varones, habían, uno que otro revoltoso, a esos uno le da tarea, cierto, ayúdame con los materiales, recoge los materiales. (8:216 / E8_PS_EB_EM)

el hecho de motivarlos con algo para, por ejemplo: -¡ya!, todos participamos bien de la clase, hacemos bien la actividad y después vamos a tener un ratito libre para hacer lo que ustedes quieran, para que corran, para que salten, para que jueguen con un balón de futbol, para que hagan lo que quieran-. (4:175 / E4_M_EM)

organizan con la intención de que los estudiantes se apoyen en ellas para alcanzar un nivel más complejo en la comprensión o de ejecución de los contenidos. Las siguientes citas dan cuenta de las acciones de mediación antes mencionadas.

Niños alguien sabe o alguien le gustaría demostrar algún tipo de ejercicio que le gustaría compartir con sus compañeros, perfecto lo muestra y yo -Ya está bien pero mira lo puedes hacer de esta, esta y esta forma-, lo hacemos y -Bueno este ejercicio te puede resultar eso para esto, esto y esto, ese tipo de musculatura la ocupan que se yo, cuando caminan y quieren tomar algo, una manzana de un árbol, ustedes ahí pueden ocupar ese tipo de musculatura. (8:244 / E8_PS_EB_EM)

así que estuvimos ahí resolviendo dudas, las ayude a estructurar su plan con distintos tipos de ejercicios, les entregue una batería de ejercicios específicos para que ellas se pudiesen guiar, estamos viendo el tema de la postura, de una correcta ejecución de los ejercicios para prevenir lesiones. (11:27 / E11_PS_EB)

ayudábamos a los estudiantes a desarrollar la actividad, a hacer correcciones, no sé, por ejemplo, si estaban haciendo golpe de dedos, nosotros íbamos dándole ciertos consejos para que lo hiciera de mejor forma o que tenía que hacer un saque para que pase el balón al otro lado de la malla. (2:163 / E2_PS_EM)

No solo el dialogo contribuye durante la mediación de los aprendizajes de los estudiantes, también el modelaje de los ejercicios es una condición necesaria para lograr que los estudiantes tengan éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así el mensaje no solo se transmite oralmente en lo que podría entenderse como dialogo, ya que los estudiantes también se apoyan a través de la realización y el ejemplo motriz, esta acción de modelaje contribuye a transmitir el contenido que no solo tiene una dimensión biomecánica, sino que también de intensidad y actitudinal frente a la tarea. Los siguientes extractos complementan lo dicho anteriormente.

también una parte de ejecución, de demostración, que nuestro cuerpo sea capaz de realizar la misma actividad, que queremos que los alumnos logren o que realicen para que ellos lo entiendan, sobre el conocimiento, el aprendizaje kinestésico que utilizamos nosotros. (7:6 / E7_PS_EB)

Pero de momento yo lo voy realizando, lo realizo como si fuera un estudiante más voy corrigiendo o voy yo desarrollando la postura como debería ser, para que me sigan con la postura correcta. y a la vez con la intensidad que yo busco igual. (3:137 / E3_PS_EB)

yo les voy a volver a mostrar cómo se hace el ejercicio y les volvía a mostrar, -tienes que ubicarte de esta forma- y le empiezo a explicar porque tienes que hacerlo, así porque claro los niños de repente se quedan con una pura parte visual o de repente ni siquiera miran y no lo entienden. (9:238 / E9_PS_EB)

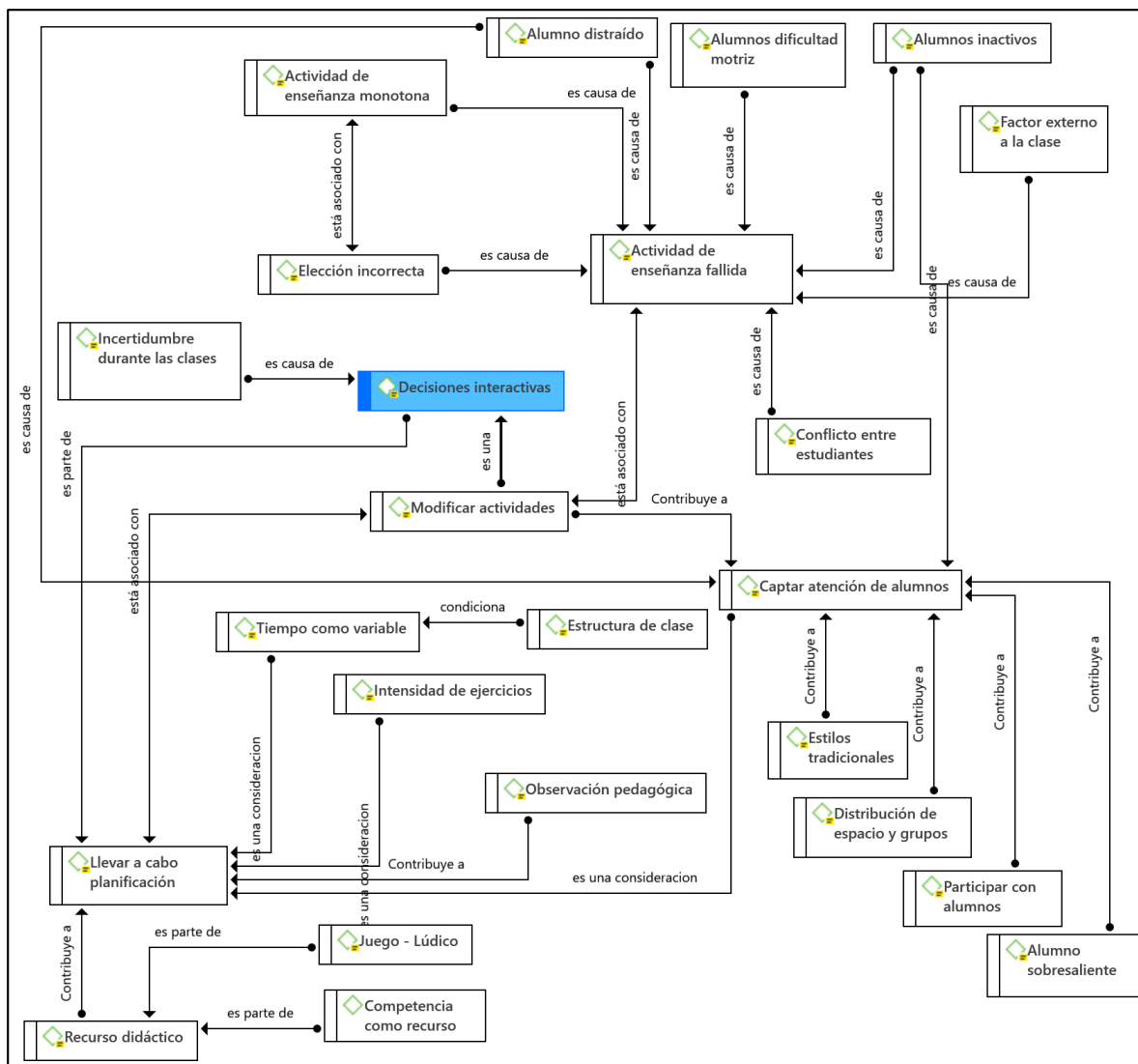
Así también, la mediación de los aprendizajes considera el corregir los errores que cometen los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje como también reforzar los aciertos. En esta dimensión de la mediación la preocupación se centra en un feedback constante que le permita al alumno mejorar a partir de evidenciar el error como una posibilidad de mejora y no como una acción deficitaria y negativa. Lo anterior queda expuesto en las siguientes citas.

cuando estoy hablando de algún ejercicio explicar bien la postura para que no ocurran problemas y también intentar revisar lo hecho por los chicos lo más, siendo que tengo a treinta niños al frente de la pantalla veinte están con la cámara prendida y no les veo el nombre a todos igual es complicado, pero intentar ir explicando de la forma más clara posible e ir retroalimentando en el momento para que no realicen una actividad mal hecha. (6:139 / E6_P_EM)

como yo le decía el tema de cómo llegar a los estudiantes el tema de recalcarle las cosas buenas que están haciendo como van mejorando de a poco, es como esa retroalimentación que hay que hacerle siempre al estudiante, pero de alguna manera no ser pesado no, no, no dárselas como feedback negativo, que siempre sea positivo que sea como bueno que vayan mejorando.” (12:197 / E12_PS_EB)

6.2.4. Sub-categoría Decisiones inter-activas

Figura 11.
Decisiones inter-activas



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría Decisiones inter-activas, se comprende como aquellas determinaciones tomadas por los estudiantes en prácticas durante la conducción de su clase. Está compuesta por factores que inducen a modificar las actividades de enseñanza frente a dos circunstancias, cuando la actividad ha fallado y por lo tanto se busca reconducir la clase o cuando se intenta llevar a cabo la planificación ajustando durante la clase elementos como el tiempo e intensidad de las actividades.

Se aprecia que la toma de decisiones interactivas, se relaciona directamente con la intención de llevar a cabo las planificaciones de clases, considerando para tales efectos el ejercicio de observación que permite obtener información acerca de cómo se está desarrollando la clase en términos de tiempo o duración de las tareas, intensidad de los ejercicios, aprendizaje. Lo anterior apoyándose de recursos como el juego y la competitividad.

Ahí ya es seguir la planificación, como llevarlo a la realidad, lo que uno escribió, lo que uno narra, lo que está planificado, ver como se adapta esto durante la realización de una clase, si es que estas actividades se van entendiendo, que juego o el deporte o lo que sea que uno este aplicando, si es que llama la atención, muchas veces uno... Uno puede estar planificando una actividad muy buena, entretenida que en dos minutos los chicos se aburririeron y hubo que cambiarla y eso no estaba en la planificación, entonces la ejecución de esto eh... Puede varias mucho. (2:9 / E2_PS_EM)

dentro de eso íbamos como en el camino viendo las posibles soluciones o por ejemplo de repente parábamos la actividad y hacíamos algún cambio, estábamos en el tema de los quemados, y decíamos el que está quemando pasa para acá y así. Entonces se iban haciendo pequeñas modificaciones en el tema obviamente, para no parar todo porque igual la idea es que los niños no pierdan tanto tiempo y se estén moviendo más y hacíamos pequeñas modificaciones y ahí se iba viendo en el camino como se iba realizando. (12:68 / E12_PS_EB)

Por otra parte, se observan motivaciones para la toma de decisiones Interactivas, asociadas con la incertidumbre que se genera en las clases, asociadas a situaciones difíciles de prever que incluso pueden ser ajenas al curso y alumnos con los cuales se está trabajando. En este caso las decisiones se basan principalmente en captar la atención de los alumnos, objetivo que se intenta alcanzar participando con sus alumnos, distribuyendo a los alumnos en grupos, apoyándose en estudiantes sobresalientes e incorporando estilos de enseñanza tradicionales. Lo anterior le permite al estudiante en práctica retomar el control de la clase, quitando niveles de autonomía a sus alumnos y asumiendo roles más autoritarios en su relación con ellos. Lo anterior se expresa en las siguientes citas.

Ya vamos al patio, fuimos al patio y en el patio empezamos a hacer las actividades y nadie pescaba... Y tuvimos que ir modificando las actividades ahí mismo y nos demoramos... y catetiar (insistir) a los alumnos para que se muevan y vengan a participar... Y termina la clase. (1:258 / E1_PS_EM)

teníamos una clase maravillosa en mente, pero resulta que los chicos tenían eh, muchos tenían acto, en la tarde, entonces varios fueron con uniforme y otros simplemente estaban pendiente a las actividades que se venían después en unas competencias, de juego me acuerdo, dentro de las cosas. Entonces nosotros fuimos desarrollamos nuestra clase y había gente que simplemente no quería participar, porque andaban con uniforme, otros que no tenían ganas, otros que tenían que irse a ensayar, por ejemplo. Entonces tuvimos que... ya sabíamos qué cantidad de estudiantes tenía ese curso y habíamos planificado como para esa cantidad de estudiantes por, no sé, por estaciones hasta cierta cantidad de estudiantes, uno se iban a compartir con otros y así, y al final habían muy poca cantidad de estudiantes y los que estaban, estaban medios desmotivados así que teníamos que nosotros casi trotar con ellos para que nos siguieran, poco más como obligación, para que la clase no se parara porque tenía que ser fluida y eso resultó mal o muy mal. (3:252 / E3_PS_EB)

Era primero básico y bueno los niños eran súper, eran súper tiernos, andaban a la siga siempre y todo, pero de repente no entendían bien lo que tenían que hacer y como que quedaba un, un desorden en el gimnasio y algunos corrían para allá y otro para acá, y no sabían muy bien lo que tenían que hacer, entonces ahí con mi compañera que tenía en ese tiempo, intentábamos ordenar porque el profe nos había dejado a las dos nomas y nosotras no nos pescaban mucho nos veían como, no como la autoridad y estaban desordenadas. (4:203 / E4_M_EM)

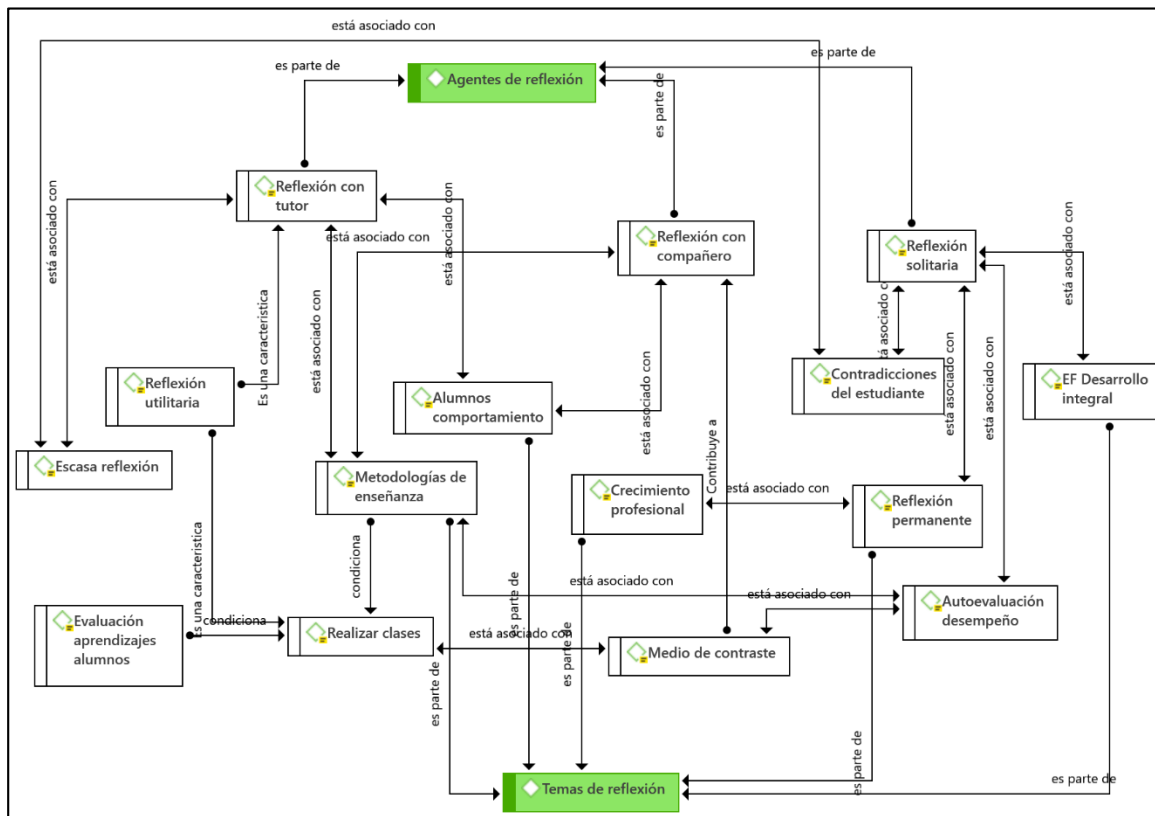
Lo mismo el tema de que muchos querían jugar a la pelota, eh, pero principalmente eso, de que la elección de las actividades no fue la correcta para un curso tan pequeño que lo único que quiere es jugar, aunque no se futbol, pero quieren hacer alguna actividad que sea más lúdica. Más que llegar de un punto a otro volver dar un pase y eso. (6:50 / E6_P_EM)

Y quede solo, entonces ya efectivamente suerte mi calentamiento duraba aproximadamente quince minutos, termine mi calentamiento y digo “Ya que hago”, me quedaban que se yo, me quedaba una hora con los estudiantes y tuve que improvisar, o sea el colegio tenia por suerte muchos materiales, así que... ¡Bueno a jugar! por ahí un par de competencia que la competitividad activa siempre un poquito más a los estudiantes, especial a los varones, habían uno que otro revoltoso, a esos uno le da tarea cierto, ayúdame con los materiales, recoge los materiales, reparte los materiales, distribuye con tus compañeros y así pude hacer la clase. (8:52 / E8_PS_EB_EM)

ese día teníamos como, creo que el aniversario del colegio, entonces andaban todas como full motivadas, pensando otra cosa, con la cabeza en los bailes que tenían que hacer, en las actividades que estaban organizando en la clase, entonces sí, fue súper complicado, como ya le tenían respeto, las chicas del Madre Admirable son súper como, ¿Cómo decirlo?, Son súper respetuosas, son súper ordenas, no sé yo recuerdo que la profe tocaba el silbato y todas las niñitas sentaditas escuchando y mirándola. Entonces ese día no había caso con silbato, con por favor, con salir antes, nada, nada, no había nada que las frenara, entonces esa actividad tuvo que quedar para otro día, esa planificación. (15:162 / E15_PS_EB_EM)

6.3. Categoría Quehacer post-activo

Figura 12.
Quehacer post-activo



(Elaboración propia, 2022)

La categoría Quehacer post-activo, corresponde a aquellas acciones que el estudiante en práctica desarrolla después de haber concluido las clases. Esta categoría está compuesta por 17 códigos los que se presentan en la Tabla 16. De ellos se observan dos sub-categorías que permiten profundizar en la comprensión del Quehacer post-activo de los estudiantes en práctica. Es entonces que se desarrollan las sub-categorías Agentes de reflexión y Temas de reflexión, las cuales se presentan a continuación

Tabla 16.
Códigos categoría Quehacer post-activo

Código	Enraizamiento	Código	Enraizamiento
Agentes de reflexión	54	Temas de reflexión	65
Escasa reflexión	4	Reflexión con compañero	28
Reflexión utilitaria	8	Reflexión con tutor	20
Crecimiento profesional	6	Autoevaluación desempeño	25
Contradicciones del estudiante	6	Alumnos comportamiento	18
Reflexión permanente	8	Medio de contraste	17
Reflexión solitaria	6	Metodologías de enseñanza	29
EF Desarrollo integral	12	Realizar clases	39
Evaluación aprendizajes alumnos	19		

(Elaboración propia, 2022)

Este quehacer de los estudiantes en práctica se caracteriza por una actividad reflexiva, con el propósito de dilucidar los factores que influyeron en su desempeño durante el transcurso de la clase. Es entendida como un espacio permanente de aprendizaje y desarrollo profesional, así también como un medio de contraste entre lo que se planifico y como se desarrolló la clase.

trato de hacer mi balance de que ya, “yo hice esto, ¿Cómo me resultó?, ¿Me resultó como yo quería?, ¿Pude hacer todo?, ¿Lo hice de esta manera?, ¿Me sirvió o no me sirvió?”, trato de esa forma ir viendo, porque así yo igual después para la próxima clase veo qué fue lo que me falló de la clase, qué fue lo que puedo mejorar. (9:244 / E9_PS_EB)

Así también la reflexión presenta algunas características en función de si se reflexiona acompañado o de manera autónoma. A partir de lo cual se aprecia que la reflexión junto al tutor tiene características utilitarias, mientras que la que desarrolla solo o con un

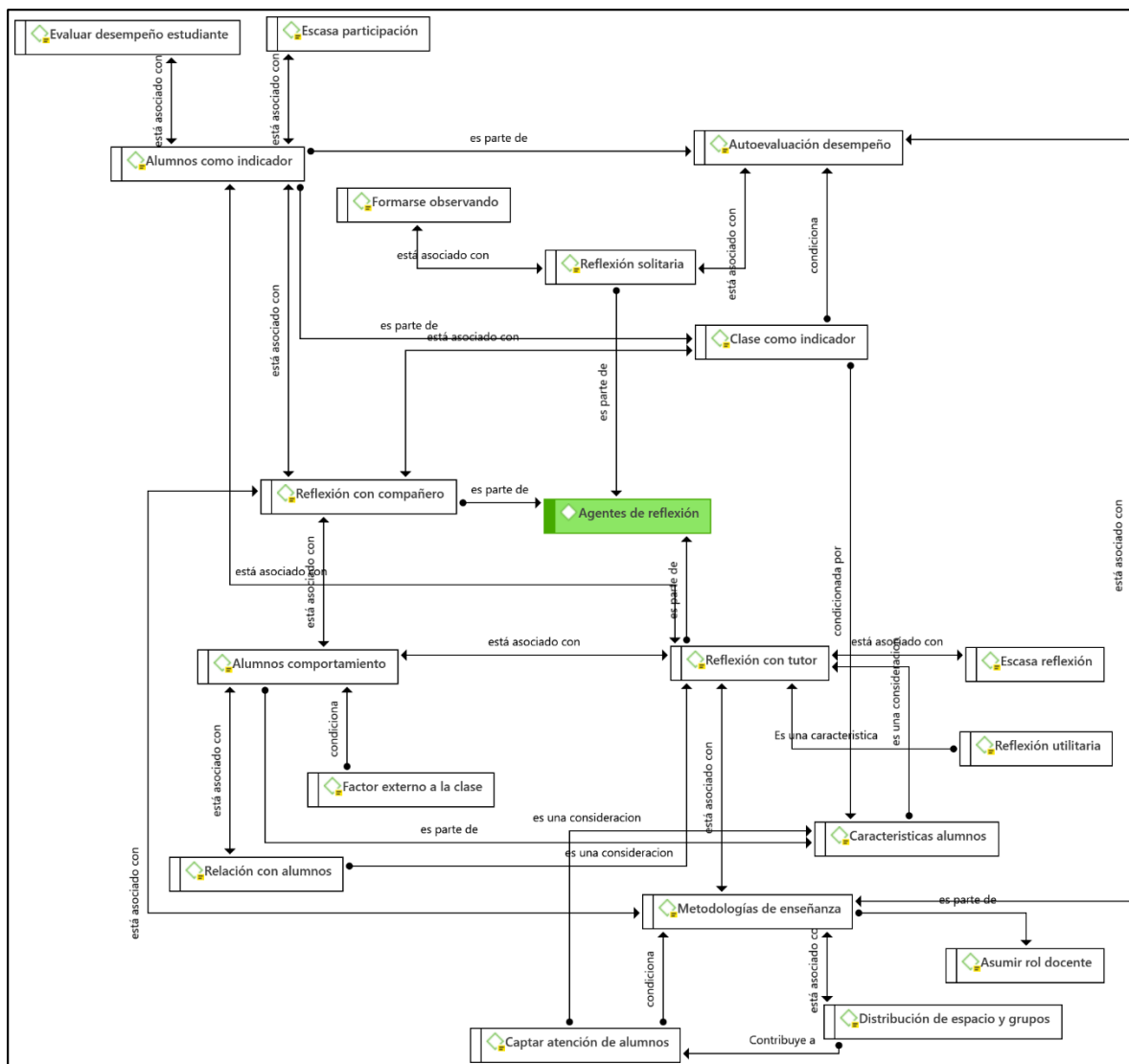
compañero de prácticas, presenta características que apuntan más a los fines de la Educación Física y a su desarrollo profesional. Respecto de lo anterior se proponen las siguientes citas que contribuyen a complementar los señalado.

Quizás no era tan profunda las conversaciones con los profes, no eran más allá de lo, de lo curricular, de lo que había que hacer, de lo que no había que hacer, pero nunca fue algo así que nos dijeran, Eh, Nunca fue algo que nos dijeran, nos hiciera reflexionar más allá de la clase nomas.” (4:153 / E4_M_EM)

No, con lo profesores no, era más bien con mi compañero, con mi compañero hacíamos la reflexión “Oye te diste cuenta de esto”, si me decía, “Pero sabes que, para la otra podemos hacerlo de diferente forma, mira te parece si tú para la próxima te divides con un grupo y yo con el otro, quizás así nos resulta y después nos juntamos y vemos que tal anduvimos los dos y vemos como se realizaron mejor las actividades” y así hacíamos la reflexión entre los dos. (8:176 / E8_PS_EB_EM)

6.3.1. Sub-categoría Agentes de reflexión

Figura 13.
Agentes de reflexión



(Elaboración propia, 2022)

Esta sub-categoría se entiende como aquellos sujetos con quienes los estudiantes en práctica realizan la reflexión, en este caso, durante las prácticas iniciales e intermedias, destacan sus compañeros de prácticas, por el contrario, en la práctica profesional, son los profesores tutores quienes más participan de la actividad reflexiva. Aun cuando sigue siendo una acción solitaria.

La reflexión docente en compañía de sus pares, se aprecia como un espacio compensatorio por la escasa retroalimentación y reflexión por parte de los profesores tutores durante las prácticas iniciales e intermedias, se centra en los alumnos con los cuales está trabajando, en sus características, comportamientos, aprendizajes y en la clase como indicador del éxito o fracaso de las actividades realizadas, con el objetivo de mejorar su desempeño en las intervenciones futuras. Los siguientes extractos sirven de ejemplo para lo señalado anteriormente.

y obviamente antes cuando las prácticas eran de a dos el rol se notaba, por ejemplo, Fernando me podía decir a mi lo que estaba bajo o yo le podría decir a él en lo que estaba bajo o nos dábamos cuenta los dos los errores que cometíamos en las clases. (12:185 / E12_PS_EB)

Si, si, o sea más que nada ese balance es una conversación con mi compañero practicante, era una conversación sobre “Oye como encontraste la clase” y que a los niños les gusto, entonces íbamos compartiendo ese tipo de visiones, así como “Si, sabes que la clase salió bien, en volá podríamos volver a intentarlo de la misma manera” y ahí uno decía “En volá a mí no me gusto esto” o “Quizás a estos alumnos aún les falta, como podemos llegar a ellos”, era una reflexión más que nada hablada. (1:172 / E1_PS_EM)

Es una actividad que no siempre cuenta con un espacio formal para su desarrollo, tampoco de una estructura que les permita a los practicantes organizar el dialogo, escoger los temas y orientar las respuestas. Ya que se realiza durante el traslado en el transporte público o en reuniones informales con sus pares, como un espacio para contar sus experiencias, anécdotas o dificultades como se evidencia en las siguientes citas.

conversábamos después como eran en parejas, después de terminar la práctica, excepto la anterior de repente conversamos por Chat con la Kathy algunas veces como de “oh esto podríamos hacer”. Las anteriores nos veníamos de Pillanlelun en bus así que veníamos conversando lo que había ocurrido, eh en la segunda que era en el Montessori igual po, teníamos que caminar 2 cuabras para tomar el colectivo o tomar locomoción para llegar a la U o a la casa igual conversábamos y decir “oh esto podría

haber funcionado o este chico que se desordenó hay que tener más control de las actividades, hay que tener mejor control de los estudiantes. (6:168 / E6_P_EM)

eh no, con ningún profesor o con ningún agente en realidad del establecimiento, sino era como una conversación, por ejemplo cuando tenía la práctica con mis compañeros eh nos íbamos caminando e íbamos dialogando sobre -oye este niño no puede saltar bien que podríamos hacer después para que pueda saltar bien el tema de la cuerda- que era un problema que tenían mucho los estudiantes entonces era como eso, íbamos como, dialogando sobre cosas sobre la educación física la habilidades motrices después de la prácticas. (12:194 / E12_PS_EB)

me acuerdo cuando teníamos la práctica en Chol Chol, teníamos un viaje largo en micro, como de veinticinco minutos y ese era el que nos servía para reflexionar de la clase, “Oye podíamos hacer esto para la próxima semana, podríamos hacer lo siguiente, de pronto esto no nos resultó hoy día” y así tratábamos de mejorar. (8:176 /E8_PS_EB_EM)

La reflexión junto al tutor se caracteriza por una marcada indicación hacia lo realizado en las clases, esto a partir de contraste con la planificación y correcciones de la clase desarrollada, también se aprecian indicaciones sobre el comportamiento de los alumnos, por otro lado, se observan indicaciones para las clases futuras. Es entonces una reflexión con características utilitarias orientadas a resolver problemas concretos de la clase. Las siguientes citas permiten evidenciar lo dicho anteriormente.

No, bueno por lo menos cuando yo estuve presente, así como hablar sobre la educación física en sí los profes, no, no, no era tanto, sino eran como más cosas que salían de la clase cosas que pasaban, entonces era información relevante de los cursos, pero como tema central de la Educación Física así, nunca se ha dado la oportunidad de escuchar o ver como los profes dialogan sobre eso. (12:192 / E12_PS_EB)

Eh, Ahora con el profesor sí, con el que estoy actualmente sí, nos quedamos conversando que nos pareció la clase, antes no realizábamos un balance, solo nos despedíamos de los profesores y nos íbamos, pero actualmente lo realizamos, vemos si resulto, si no resulto, que vamos a trabajar la próxima clase. (5:127 / E5_M_EM)

Generalmente el sentido iba enfocado a cómo hacer que los estudiantes no los perdamos, como íbamos a no sé, cómo se dice la palabra, pero al método de una clase, a eso nos enfocábamos o a eso iba la conversación, a cómo íbamos a interiorizar los contenidos dentro de una clase. (10:91 / E10_M_EB)

Una vez estábamos trabajando cuando yo di los diferentes tipos de calentamiento, después el profe me dijo que podría ser un calentamiento más activo, que quería que los chicos se movieran más, así que ahí me centre en ejercicios que aumentan más las pulsaciones, no hacerlo tanto en base a movimiento articulares, estiramientos, sino que ya que comiencen a moverse. (5:128 / in E5_M_EM)

Bueno por lo general y no lo había mencionado antes porque se me había olvidado, siempre que finaliza la clase nos quedamos con la profesora tutora, que puede ser una de primer ciclo y otra de segundo ciclo, entonces siempre me dicen muy bien, muy bien realizada la actividad o mira faltó esto o quizás quedaste un poco corta de tiempo o mejor acorta la parte teórica y prioriza la práctica o al revés, y así. (11:133 / E11_PS_EB)

Eh, Si no mal recuerdo, el profe, bueno llegamos a la sala de profesores, nos pusimos a conversar, a él le había gustado la actividad y nosotros, yo le dije que no había salido como esperábamos, el profe dijo que no nos preocuparas, que obviamente estábamos conociendo a los alumnos, que no sabíamos que iba a pasar, era nuestra primera interacción con ellos, pero él nos comentó, así como los distintos grupos que había dentro del curso. (1:266 / E1_PS_EM)

También es posible observar que los estudiantes en prácticas reflexionan solos, como un momento de autoevaluación de su desempeño el que principalmente tiene a los alumnos como indicadores del éxito o fracaso de la clase, así también se generan espacios para cuestionar los sentidos de la asignatura como también momentos reflexionar y aprender de lo observado. Lo anterior se expone en los siguientes extractos de las entrevistas.

entonces uno muchas veces tiene que lidiar con la frustración, el cuestionamiento que uno se hace así mismo, dependiendo de sus capacidades, será bueno para hacer esto,

me faltó hacer algo, que tengo que hacer mejor, en que falle, entonces ahí uno siempre se termina cuestionando que hizo bien, que hizo mal. (2:94 / E2_PS_EM)

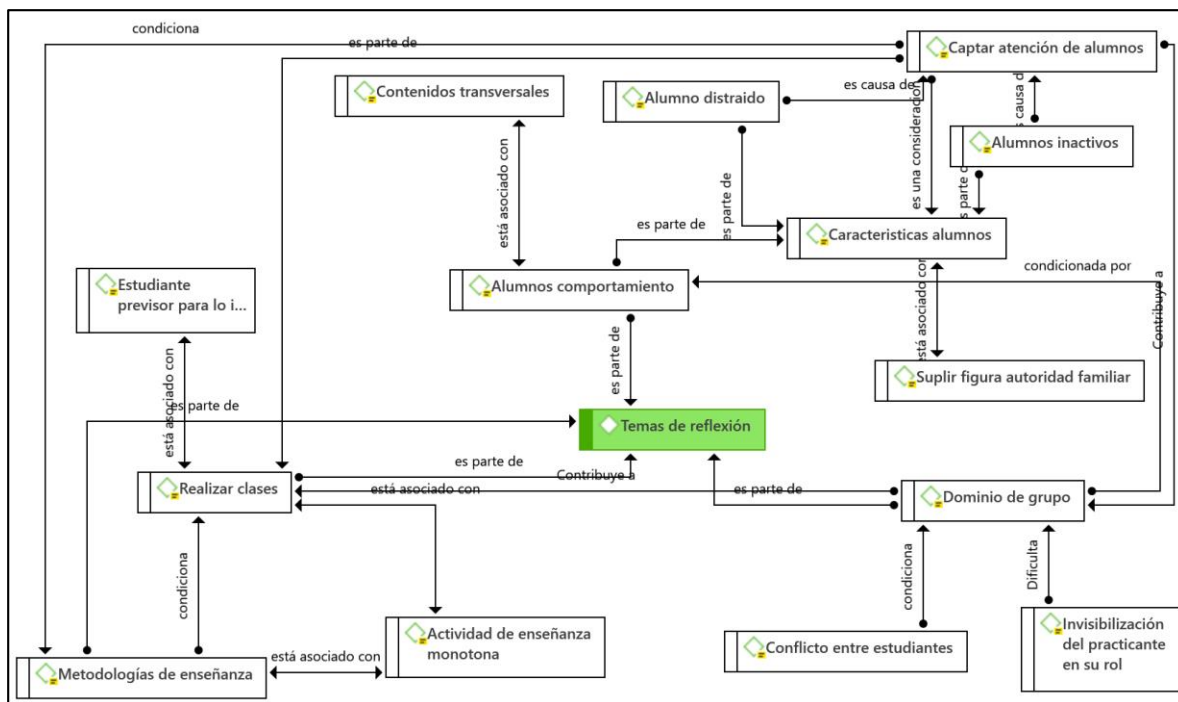
No, nunca profe, nunca era más bien uno mismo, uno mismo hace esa, ese tipo de preguntas, bueno cuando están tus compañeros de repente tratar el sentido que se le da a la asignatura, a la disciplina, pero con los tutores no. (8:177 / E8_PS_EB_EM)

y por lo general lo hago sola porque con la profe de repente termina nuestra clase y hay veces que nos quedamos como media hora por video llamada conversando, viendo qué se va hacer para la próxima semana o qué se va a hacer la clase siguiente, entonces de repente ya, nosotras conversamos eso pero nunca así como -ya se logró esto, lo pudimos hacer de esta manera-, eso lo hago más que nada sola porque como mi planificación la manejo yo, en este caso lo veo yo, según lo que yo tenía planteado para mi clase. (9:169 / E9_PS_EB)

entonces ahí me di cuenta y ahí vimos que el profe si es que los catetiaba (insistir), estaba pendiente de todo y que la actividad era de ese estilo, el profe daba la actividad y los chiquillos la ejecutaban, hasta que el profe veía que alguien se distraía y ya se la cambio al tiro y le doy otra. (1:263 / E1_PS_EM)

6.3.2. Sub-categoría Temas de reflexión

Figura 14.
Temas de reflexión



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría Temas de reflexión, comprende aquellas áreas sobre las cuales se centra la reflexión docente de los estudiantes en práctica. A partir de lo anterior se distinguen dos temas que concentran las reflexiones uno es Realizar clase y el otro Dominio de grupos así también un ámbito asociado al crecimiento profesional. El primero de ellos se caracteriza por una especial atención en las metodologías usadas y los recursos que permiten captar la atención de los alumnos, tal y como puede apreciarse en las siguientes citas.

nosotros debemos reflexionar sobre nuestros errores, sobre nuestros logros también, de qué forma llegamos a cumplir ciertos objetivos o que nos está impidiendo conseguir el propósito que nosotros tenemos, de entregar un contenido, como esto nos va a permitir mejorar nuestras clases, mejorar la comunicación con nuestros estudiantes. (2:14 / E2_PS_EM)

eh reflexionar sobre nuestras metodologías igual nos va ayudar a poder cometer menos errores o quizás poder de esos mismos, de esas mismas técnicas que nosotros

hemos concretado, eh tratar de, de cómo mantenerla, se puede decir, para ir reforzando igual a la vez algunos métodos. (3:9 / E3_PS_EB)

Por ejemplo, hace dos semanas eh, me toco hacer como un tipo de acondicionamiento físico a los chicos del electivo que no son tantos tampoco, son como quince y a esos quince cinco estuvieron con la cámara prendida pero igual es harto porque los chicos no participan en nada, entonces hice la rutina y después terminamos que se yo, y el profe, terminamos, esperamos que salieran los chicos, nos quedamos hablando y me comento que le pareció súper bien como lo había hecho y me dijo a estos chicos hay que hablarles de esta forma o hacer esto para poder captar más mayormente su atención. (4:125 / E4_M_EM)

Bueno ahí yo vi más que nada eh, que a ese curso no le gustaban las clases como muy estructuradas, entonces empezamos a hacer a la otra clase juegos más autónomos pero en tiempo, no así como vamos a tener tanto tiempo para hacer tal juego, si no que presentábamos el juego y lo hacíamos hasta que ellos se cansaban y cuando ya veíamos que empezaban a decaer de ánimo, no le prestaban tanta atención, se empezaban a distraer, ahí cambiamos el juego, entonces como que ese era... Ese tipo de alumnos teníamos en ese momento, era como tenía mucha energía pero me distraigo rápido, entonces cuando me distraigo te cambio el estímulo. (1:68 / E1_PS_EM)

Por otro lado, la reflexión docente relacionada al Dominio de grupo destaca por su atención al comportamiento de los alumnos y la percepción de su rol como autoridad. Es entonces que la reflexión se centra en dilucidar los factores que incidieron en el comportamiento de los alumnos durante la clase, reconocer en sus alumnos quienes son los agentes que perturban negativamente la clase y quienes contribuyen con ella. Así también la reflexión aborda su propio rol, en ocasiones una autocrítica a su función o un reconocimiento de que aun, como estudiante en práctica, no tiene autoridad sobre los alumnos. lo anterior es posible observarlo en las siguientes citas.

como practicante en mi caso en este momento que pueda servir o no, identificando el comportamiento de los estudiantes y como yo reacciono a sus comportamientos porque puede ser que un estudiante me diga un día “Profe, sabe que no me gusta su

clase, me aburro, usted me aburre, me aburre que hable tanto y que no explica nada” o no sé, yo hago la reflexión de lo que yo estoy haciendo bien o estoy haciendo mal. (7:10 / E7_PS_EB)

darnos cuenta cuales eran los niños que entrecorriamos desordena, desordenaban a los demás y ahí se tomó cartas en el asunto y después bueno las actividades salieron mucho mejor de cómo nos salió esa primera vez cuando tomamos el curso. (12:65 / E12_PS_EB)

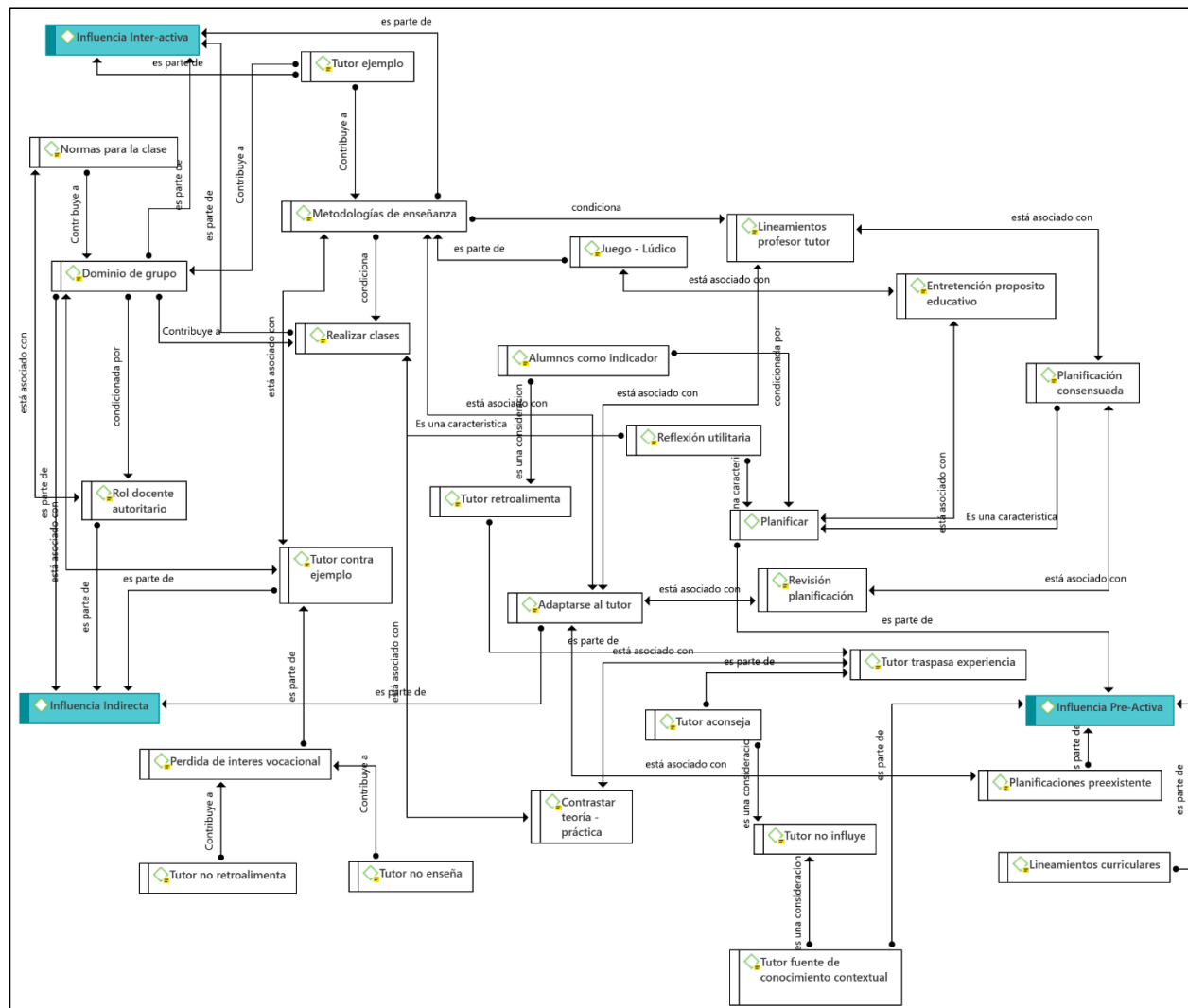
pero nosotros no teníamos como un plan b pero, ahí tratábamos en el momento solucionarlo si no iba a salir mal o incluso mucho peor, los niños se iban a detener, iban a empezar a patear los balones y ya estaba ocurriendo en cierta parte de la clase. (3:50 / E3_PS_EB)

y a nosotras no nos pesaban mucho nos veían como, no como la autoridad y estaban desordenadas y no, no resulto bien esa clase, y ahí aprendimos más o menos como, las tácticas que utilizaba el profe para mantenerlos ordenados y esas cosas. (4:46 / E4_M_EM)

Si, o sea más que reflexionar, las niñas salieron a recreo y nos quedamos con la profesora y ella igual nos pidió disculpa y dijo que las chicas nunca se comportaban así, que podría ser eso y esa fue la reflexión porque en el momento no sabíamos porque estaban así. (15:61 / E15_PS_EB_EM)

6.4. Categoría Influencia tutores

Figura 15.
Influencia tutores



(Elaboración propia, 2022)

La categoría Influencia tutores, se comprende como la percepción de la injerencia sobre el quehacer del estudiante en prácticas ejercida por parte del profesor tutor. Está constituida por 30 códigos cuyas relaciones permiten evidenciar tres sub-categorías.

Tabla 17.
Códigos categoría Influencia Tutores

Código	Enraizamiento	Código	Enraizamiento
Tutor no enseña	11	Tutor contra ejemplo	16
Tutor aconseja	23	Tutor ejemplo	9
Reflexión utilitaria	8	Entretención propósito educativo	16
Influencia Indirecta	80	Tutor retroalimenta	61
Normas para la clase	4	Rol docente autoritario	6
Tutor no retroalimenta	9	Tutor traspasa experiencia	21
Influencia Pre-Activa	42	Planificación consensuada	29
Contrastar teoría - práctica	16	Lineamientos curriculares	16
Influencia Inter-activa	121	Alumnos como indicador	8
Juego - Lúdico	33	Lineamientos profesor tutor	59
Tutor no influye	33	Adaptarse al tutor	14
Revisión planificación	23	Planificar	1
Perdida de interés vocacional	6	Metodologías de enseñanza	29
Planificaciones preexistente	9	Dominio de grupo	44
Tutor fuente de conocimiento contextual	16	Realizar clases	39

(Elaboración propia, 2022)

En ella destacan la influencia sobre los procesos de planificación a partir del material preexistente y la revisión de las planificaciones, así también la influencia en el desarrollo de las clases, se centra en el dominio de grupos y decisiones metodológicas, las que están incididas por el ejemplo, contra ejemplo y retroalimentaciones de los profesores tutores.

Todos los profesores que he tenido han influido de forma positiva en la manera de planificar, han aportado, si bien no usan los mismos formatos siempre, cambian en algunos detalles, pero de la forma en que me han corregido las planificaciones siempre fue positivo, nunca cambiaron mi forma de ver como planificar, mi manera de pensar al momento de planificar, no fue modificada nunca, siempre respetaron eso. (2:62 / 40 in E2_PS_EM)

Si profesor, totalmente porque uno no llega al establecimiento a hacer o a aplicar su... Su concepción por decirlo así, no hago lo que yo quiero que hagan, sino que tengo que hacer lo que este planificado, lo que mande el ministerio, tengo guiarme por lo que dice el ministerio, por lo que quiere trabajar el profesor y la forma de cómo quiere

trabajar, en este caso el profesor le gusta pasar material teórico y yo debo trabajar con él. (5:70 / E5_M_EM)

Camilo, si el profe Camilo, creo que de él aprendí que uno tiene que dar los puntos y las comas, uno tiene que decir cuando es la actividad y cuando es la seriedad, creo que de eso puedo rescatar de esa práctica. (1:169 / E1_PS_EM)

Me acuerdo que el profesor Sergio en la primera semana de marzo, estábamos viendo... Los de octavo estaban viendo artística y como que artística no es como una, como un deporte que se ve mucho... Según yo nunca he tenido artística en mi colegio o liceo y él les enseñaba como juegos que cumplían con el requisito de pasar el contenido progresivamente, por ejemplo, realizaban conejitos, ir a buscar un objeto, pero de forma de conejito o realizaban cuadrúpeda, en el calentamiento desplazarse en cuadrupedia pero son ejercicios fáciles de ejecutar, es como que ahora estoy viendo como realizan ellos la clase para realizarla yo. (16:108 / E16_M_EB)

Por otra parte, la influencia de los tutores genera también cuestionamientos vocacionales, cuando el proceso de tutorización no se desarrolla a partir de retroalimentaciones o a partir de reflexiones sobre lo hecho en clases, y se enfoca en las percepción acumulada de los profesores tutores respecto de la función docente, así también los cuestionamientos vocacionales aparecen en el estudiante en práctica cuando el ejemplo que representa el tutor no es coincidente con lo que espera el estudiante en prácticas. Respecto de lo anterior, los entrevistados señalan lo siguiente

No sé, de repente estábamos conversando con la profe de educación física, almorzando y llegaban otros profesores, no sé, matemática o el director de la escuela que eran mucho más longevos que uno, treinta años ya ejerciendo y ellos daban una visión que de repente a mí me chocaba de una manera increíble, porque la mayoría de las veces que ellos comentaban algo era... -Después se van a arrepentir- Yo con esos comentarios yo quedaba chocadísimo, o sea después según yo siempre el director decía -Yo hago historia y hoy día me arrepiento de ser profe-, a ese toque... Perdí todo el interés, toda la motivación que tenía por los alumnos-. (1:184 / E1_PS_EM)

Sí harto... Sí porque llegó un momento en que yo dije -no quiero hacer esta cuestión- o sea yo dije así como -¿Qué estoy haciendo aquí?, que sacó con tener una buena actitud, que me guste jugar con los niños, que me lleve bien con los niños si a veces incluso me lo cuestionaban, decía no estoy aprendiendo nada y no sé que estoy haciendo-, era como incluso de repente frustrante llegar a las prácticas porque uno ya llegaba desmotivada como por el contexto del colegio ya llegaba como desmotivado a realizar la práctica entonces ahí yo creo que se ve como reflejado eso. (7:121 / E7_PS_EB)

A partir de lo anterior, se puede considerar la influencia de los tutores, como utilitaria, ya que solamente abarca los ámbitos del quehacer pre-activos e interactivos, a partir de lo cual se indica que el tutor no influyó a partir de procesos reflexivos, sino que aconseja al estudiante en prácticas quién intenta adaptarse y responder a las demandas del profesor tutor. Sin alcanzar una influencia sobre aspectos más complejos como los propósitos o sentidos que tiene la Educación Física. Sin embargo, se reconoce el valor que tiene la experiencia del tutor en su formación y en la posibilidad de traspasar lo aprendido en la universidad al contexto de un aula real. Las siguientes citas expresan las ideas antes expuestas.

uno de la universidad esta con un criterio y un pensamiento tan formado y tiene cierto, una modalidad o un pensamiento en el que uno cree hacer las cosas... Si bien donde puede influir el profesor tutor, es en el contexto, que puedan ayudarnos a introducirnos en el contexto donde se están desarrollando los estudiantes y en la modalidad de trabajo que tiene el colegio, pero de ahí a cambiar el modo en que uno cree que los estudiantes van aprender o a cambiar el pensamiento que uno tiene respecto a una clase, es muy difícil. (8:98 / E8_PS_EB_EM)

No quiero entrar en la palabra y darle el gusto, pero como he dicho reiteradas veces, ellos conocen más a los estudiantes que uno, entonces esa guía que ellos entregan de como plantear las diferentes actividades para mi es fundamental. (14:100 / E14_M_EB_EM)

La experiencia, yo creo que es fundamental la experiencia porque yo no sabía qué hacer, pero ella con sus treinta, treinta y cinco años, la verdad no sé si le di menos años o más años, pero supo exactamente lo que tenía que hacer y eso yo creo que es

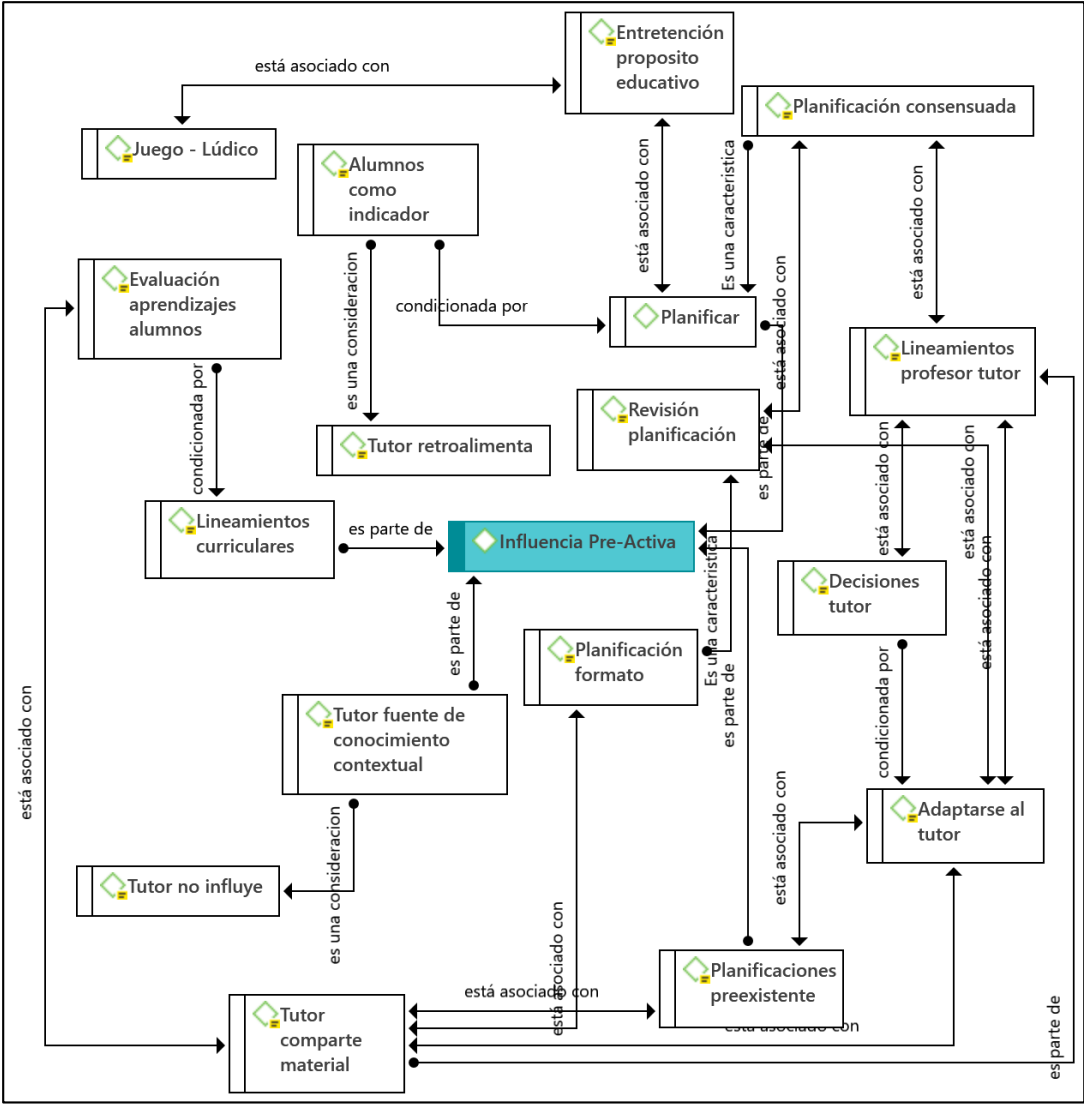
base a la experiencia y yo creo que eso en una clase de universidad te lo pueden decir, pero llegar a ese momento, llegar a la práctica y que te pase eso, es otro mundo. (10:118 / E10_M_EB)

los profes tutores que nos tenían a cargo a nosotros en los colegios, pude observar como hacían las clases y obviamente tomar ciertos elementos de ellos o aprender cosas que uno no las tiene, que ellos ya con la experiencias van adquiriendo obviamente, se dan cuenta, van mejorando cosas entonces es importante ver como los profes igual tienen sus técnicas y de repente uno sacarlas o mejorarlas, e ir aprendiendo porque igual es como que, a uno la universidad lo prepara pero en el colegio uno tiene que ir mejorando sacando cosas nuevas, entonces es importante siempre ver a los demás colegas en este sentido de como realizan las clases. (12:162 / E12_PS_EB)

A partir de lo anterior se puede destacar que de la categoría Influencia Tutores, se desprenden algunos elementos centrales que a continuación se profundizan en las sub-categorías Influencias Pre-activas, Influencias Inter-activas e Influencias Indirecta respectivamente.

6.4.1. Sub-categoría *Influencia pre-activa*

Figura 16.
Influencia pre-activa



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría *Influencia pre-activa*, corresponde al modo en que el tutor incide en las acciones que el estudiante en prácticas realiza antes de la clase, fundamentalmente al planificar la enseñanza. Esta se caracteriza principalmente por aportar orientaciones respecto del curso que deben llevar los contenidos y las acciones durante las clases. Así, los profesores tutores, son agentes que resguardan el avance curricular, ya que cuidan que las planificaciones propuestas por los practicantes aborden los contenidos que ellos esperan sean parte en del proceso de enseñanza aprendizaje. Estas acciones se realizan de forma directa a

partir de la solicitud de abordar uno u otro contenido, o de forma consensuada a partir de un dialogo previo al proceso de planificación que realizarán los practicantes. Sin embargo, a pesar del este espacio de solicitud de abordar contenidos y de consensos, no se aprecia una influencia sobre las lógicas que rigen el proceso de planificación. Lo anterior es expuesto en las siguientes citas.

Me retroalimentaba, sólo retroalimentación, siempre me preguntaba y hasta el día de hoy, siempre me pregunta ¿Qué quieres lograr tú?, ¿Qué quieres enseñar tú? o ¿Qué quieres trabajar tú?... Sí yo le digo, le explico lo que quiero que las alumnas logren y ella me dice -Bueno probemos hacer esto podemos hacer esto otro o podemos cambiar aquí o podemos cambiar allá-, pero siempre ha sido como una retroalimentación en ese sentido. (7:145 / E7_PS_EB)

Eh, planifico solo y gran parte de las clases, de repente igual se dan como instancias en donde converso con el profesor tutor eh no se po, de repente me pide que, que esta semana veamos otra cosa que es como, que quizás no tiene relación directa con los contenidos, pero si les va a servir a los chicos. (3:112 / E3_PS_EB)

Sí llegamos a un consenso entre los dos y vemos y él me dice tú es tu clase, ves como lo vas a pasar tú, entonces en general yo soy la que planifico, pero si llegamos a un consenso entre los dos de qué va a ser lo que vamos a hacer. (4:41 /E4_M_EM)

después el apoderado se comunicó con la profesora jefe le dijo de que su hijo había estado con crisis de pánico como dos horas llorando porque el profesor le había dicho que había perdido, entonces que no le parecía ese tipo de actividad, ya y la profe me dijo -necesito que tú quites las partes donde preguntas a los niños-, -pero profe cómo voy a saber si los niños me están entendiendo, si no puedo preguntar- o yo igual tenía estas actividades en la que los niños tenían que irme respondiendo, yo iba a ir proyectando alternativas o juegos y ellos tenían que ir haciendo cosas, me dijo -no, no puedes hacer eso, no lo hagas porque vamos a tener problemas y yo problemas no quiero tener-, ya le dije -okay-. (9:124 / E9_PS_EB)

Así también, las experiencias con los tutores o ejemplos que estos representan para los practicantes, dejan también una influencia en las acciones a planificar, sobre las cuales

los estudiantes en prácticas deben adaptarse. Así el estudiante en práctica adopta e incluye en sus planificaciones algunas de las rutinas o formas en que los tutores enfrentan la tarea docente. Esta adaptación obedece a que los estudiantes en prácticas se incorporan a una relación ya existente que incluye las formas en que el profesor y sus alumnos se vinculan desde sus roles, forma de relacionarse que funciona bajo ciertas lógicas que se han construido en el tiempo, por tanto, el estudiante en práctica adopta esas relaciones funcionales y no intenta cambiarlas por otras formas. Lo anterior se evidencia en los siguientes extractos de las entrevistas.

Es que no sé si está bien que uno lo haga, pero uno igual va amoldándose a lo que ellos hacen, entonces todas las decisiones que yo vaya tomando respecto a lo que tengo que hacer igual las voy ir siguiendo según lo que ellos hacen. (9:251 / E9_PS_EB)

Bueno lo que no me gustaba es que estaban mucho rato en la sala, pero después de eso el profe tenía una dinámica con la que los niños lo veían y entendían que tenían que quedarse calladito y era como con las manos, las palmas y todos los niños hacían las cosas y se quedaban calladito, entonces yo creo que ese tipo de dinámica y ese tipo de cosas, intente empezar a implementarla en la planificación para poder trabajar mejor con los chicos. (4:211 / E4_M_EM)

no, es que como tampoco fue tanto como la revisión de las planificaciones que tuve en las prácticas anteriores, y ahora todavía no tengo una revisión específica de las planificaciones, tampoco he visto como cambios que me puedan hacer, lo único que podría decir ahora es el hecho de cambiar la manera en que estoy haciendo el calentamiento, seguir la forma en que lo realizan en el colegio, yo ya lo estoy adentrando y haciéndolo de la misma manera, es como lo único de planificar que podría decir que me influyo un poco. (6:128 / E6_P_EM)

Por otra parte, los materiales que comparten los tutores también influyen en el proceso de planificación, que en ocasiones varía en forma y también en el propósito que cumplen las planificaciones. La planificación, en los establecimientos educativos, es entendida como una acción administrativa que sirve de evidencia para asegurar el avance curricular de los contenidos que se abordan en clases, por lo que para los profesores no representa una

proyección futura de su trabajo, esta visión colisiona con la visión que tienen los practicantes respecto de la planificación. De forma ilustrativa se comparten las siguientes citas.

igual el profesor tutor fue el que moldeó un poquito el como yo tenía que llevar esa clase, o esas clases, y ya me fue ayudando a adaptar un poquito las planificaciones, me ayudó con algunos formatos que tenía el (3:65 / E3_PS_EB)

Y ahora en el colegio que estoy en Chol-Chol el profe me envió todas sus planificaciones, por ejemplo, como yo igual tengo que enviar las guías, él me envió un formato como él hacia las guías el año pasado, entonces en base a eso yo me, o sea, por ejemplo, el tema de la portada, que contenidos trabajar y después las actividades yo me, son más diferentes y esas cosas, pero siempre me la han compartido (12:106 / E12_PS_EB)

me dijo -tu planificación no tiene que ser más de cinco líneas- y yo igual me sorprendí porque dije -¿cómo yo voy a entregar una planificación así?-, para mí igual fue extraño, le prometo que estuve creo que 4 días planificando, tratando de complementar con las otras asignaturas, porque yo tengo tres ramos más, o sea tratando de compatibilizar mis tiempos, yo estuve cuatro días planificando, una planificación por noche porque eran cuatro semanas y como en octavo tengo una planificación, o sea dos planificaciones y la profe me dijo “es una planificación semanal para ellos”, ya okay, voy a poner esto y esto y cuando se la entregó me dice que -estaba obsoleto-, yo igual quede un poco como -no entiendo-. (9:37 / E9_PS_EB)

La influencia sobre el proceso de planificación de los estudiantes, como se planteó anteriormente, se configura como una acción instrumental, es así que los estudiantes reconocen una no influencia en la forma de planificar por parte del profesor tutor, sino que una fuente de conocimiento del contexto de los alumnos y del avance curricular como se expresa en los siguientes extractos de las entrevistas.

no, es que como tampoco fue tanto como la revisión de las planificaciones que tuve en las prácticas anteriores, y ahora todavía no tengo una revisión específica de las planificaciones, tampoco he visto como cambios que me puedan hacer, lo único que podría decir ahora es el hecho de cambiar la manera en que estoy haciendo el

calentamiento, seguir la forma en que lo realizan en el colegio, yo ya lo estoy adentrando y haciéndolo de la misma manera, es como lo único de planificar que podría decir que me influyo un poco. (6:128 / E6_P_EM)

como le digo el profe tutor no... No fue más allá de la actividad en sí, la planificación de la clase nunca hubo mucha interacción en cuanto a la organización, a ver, como le digo, la actividad en sí, la clase en sí y hasta ahí quedaba, no iba a la próxima clase de como él la iba a planificar, siempre era hasta ahí nomás. (14:117 / E14_M_EB/EM)

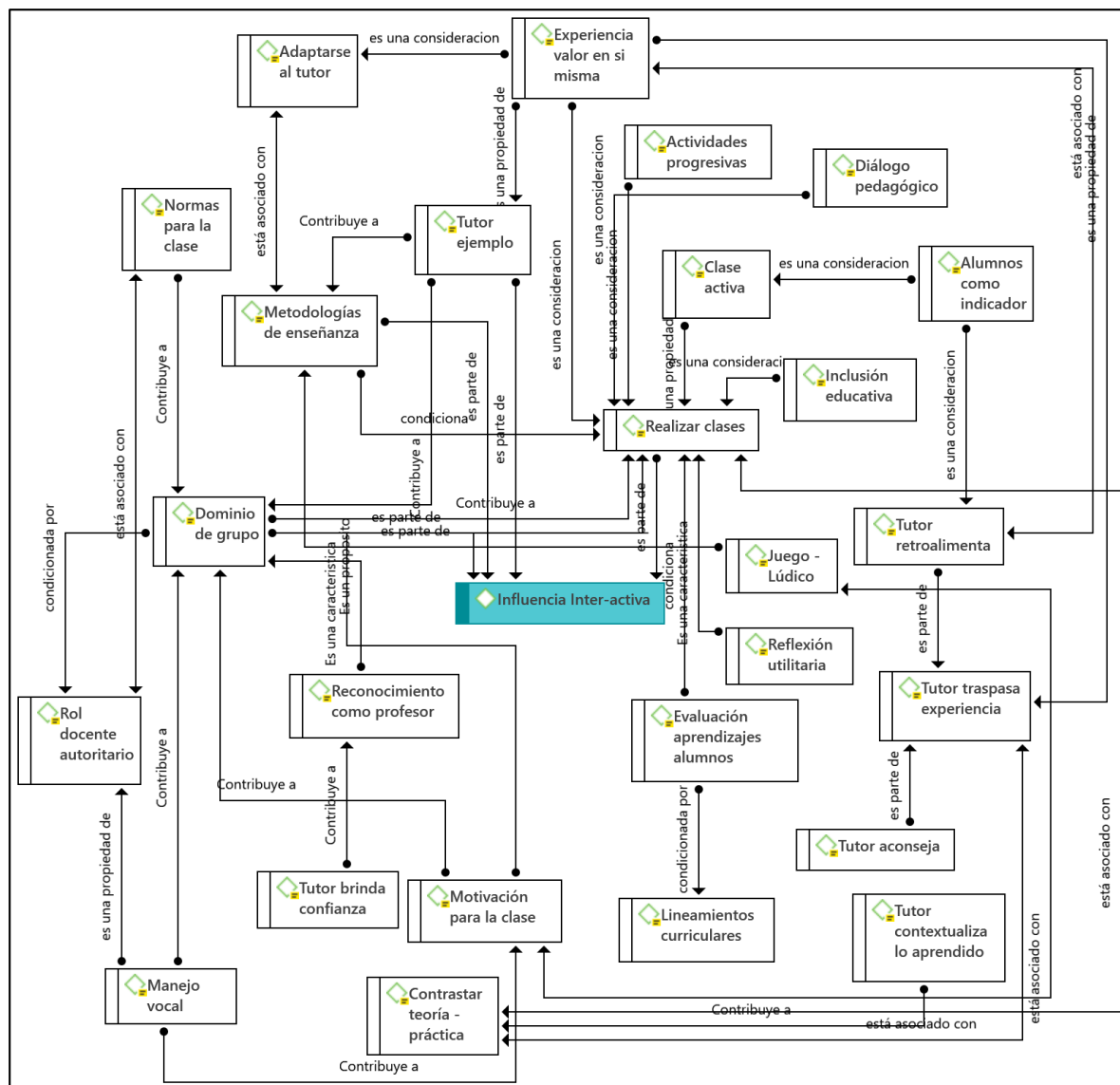
eh profe tutor no, profes tutor, tutor no, no nunca como que he tomado elementos sobre su planificación o cosas así para yo plasmarlas en el mío, sino que más como lo que me entrego la universidad, siempre lo trato de hacer de esa manera, es como, es como lo que más me acomoda. (12:149 / E12_PS_EB)

Estuve en el colegio Santa María la Rivera, ahí estuve con quinto básico me acuerdo y la profe me dijo -los niños son súper dulces, pero son súper activos y algunos tienen problemas familiares- me dijo, -alguno no toleran la frustración-, onda no la toleran, el niño siente que no le sale algo y era el niño que se iba a la esquina, se ponía a llorar y se alejaba de todos, entonces ahí nosotros dijimos ya! vamos a tener que hacer actividades donde todo sea realizable, no tenemos que dar ese pie a la frustración. (1:113 / E1_PS_EM)

por ejemplo, ahora mismo, yo le envíé las planificaciones a mi profe y él las ve y me dice, no sé, por ejemplo, me dice -oye sabes que este juego no creo que resulte porque, no sé, el espacio de los niños-, entonces yo ahí tengo que volver a ver la planificación o cambiar ciertas cosas del juego, o sea de la actividad que tengo planificada. (12:122 / E12_PS_EB)

6.4.2. Sub-categoría Influencia inter-activa

Figura 17.
Influencia inter-activa



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría Influencia inter-activa, comprende la incidencia que el tutor ejerce sobre el estudiante en prácticas para y en su quehacer interactivo, está compuesta por decisiones metodológicas que consideran las actividades de modo progresivo, el diálogo pedagógico y la inclusión educativa como parte de su influencia. Esta influencia se genera en gran medida al validar la experiencia que los tutores tienen sobre el quehacer interactivo. De modo ilustrativo se incluyen los siguientes extractos de las entrevistas.

Bueno, influyen en gran parte desde de lo que es la nota que nosotros tenemos en la universidad, a lo que aprendemos de ellos desde el aspecto didáctico, desde el aspecto de cómo comunicarnos con los estudiantes, bueno los profesores que tutorizan por algo están en ese papel de tutorizar, tienen la experiencia suficiente porque tienen los conocimientos y la disposición también para compartir estos conocimientos que han adquirido durante tantos años. (2:57 / E2_PS_EM)

Eh, es como que realizan actividades desde que empezó la primera semana y como que realizan actividades en calentamiento que son muy cortitas pero muy dinámicas, en donde los estudiantes participan activamente y en el desarrollo ellos siempre les realizan como actividades que sean fáciles de ejecutar pero que cumplan con los requisitos de los contenidos o siempre son clases progresivas... ..es como que ahora estoy viendo como realizan ellos la clase para realizarla yo. (16:108 / E16_M_EB)

el profe Igual me decía -todo lo que nosotros pasamos, tenemos que buscar la manera de que puedan ser parte todos, todos tienen que hacer la actividad y ahí es tu trabajo es mi trabajo que nosotros veamos para que todos participen, entonces ahí claro tratando de entender el contenido que ellos pasaban de la clase, yo buscando como adaptarlo, generando una instancia para que el chico pudiese participar. (9:199 / E9_PS_EB)

Si de todas formas, primero es que esto es que estoy muy cerca de salir, no sé que me depara el futuro pero si es que sigo, si continuo haciendo clases que es para lo que me preparo me van a quedar muchas cosas de mis profesores tutores, espero no replicar las negativas pero las positivas si o si, por ejemplo el juego, el juego lo voy a tener siempre metido en mi cabeza, voy a tratar de implementarlo. (10:107 / E10_M_EB)

Así también la influencia interactiva se observa en lo relacionado con el dominio de grupo, En este caso el ejemplo y las oportunidades que el profesor genera para el estudiante permiten a este incorporar a su quehacer la implementación de normas, adopción de estilos más autoritarios, apoyados del manejo vocal y de acciones de motivación para la clase. Esta influencia se genera a partir de la necesidad de suplir su inexperiencia frente al dominio de grupo, el estudiante en práctica reconoce que hay situaciones en las que son superados, en cuyo caso adoptar las formas que los profesores tutores utilizan para resolver situaciones

homólogas, les permite tener a la mano herramientas para suplir dicha inexperiencia. Sobre lo anterior, las siguientes citas exponen ejemplifican lo señalado

Si, si, siempre voy a, ahora que lo internalicé, siempre voy a señalar eh, a controlar bien la clase, este es tiempo de, este es el tiempo para jugar, este es el tiempo para jugar, creo que eso se me quedo aquí (Señala la cabeza). (1:224 / E1_PS_EM)

Eh, si por ejemplo, el profesor de la primera prácticas eh, no sé si será una técnica muy buena o quizás no, pero por ejemplo el profesor de la práctica no usaba silbato, él silbaba, y el de la segunda práctica tampoco usaba silbato ni silbaba solamente empezaba a contar y los chicos automáticamente ordenados y de repente nosotros conversamos igual con mi compañera como que quizás el silbato los tenía un poco ya estresados el sonido podría ser, o como el, la metodología ahí de utilizar silbato quizás lo veían como algo malo, entonces de repente igual pensamos en utilizar esa técnica de, de, de los silbidos quizás el conteo eh. (3:263 / E3_PS_EB)

Pero llegar a un colegio y tú te paras frente a los niños y algunos no quieren y otros se ponen a llorar y pararse ahí es como wow, entonces ahí es cuando los profes te, te explican, te dicen, no tú tienes que estar con más autoridad o no tú tienes que hablar de esta forma o decirles de esta forma, estos chicos entienden más no sé, por ejemplo, si les haces alguna dinámica y ponen atención y eso es como, más la forma de tratar a los niños o de pararse uno delante de ellos y que realmente eh, participen en la clase. (4:210 / E4_M_EM)

si, en las primeras prácticas como le comentaba hace un rato, me costaba a veces tener buen manejo de grupo, que siguieran bien las instrucciones que yo les daba, entonces ellos me decían que tenía que utilizar mejor la voz, que, si veía que ya no no había, como que había mucho desorden, tenía que dejar de lado la buena onda o no se po´, ser tan blando por decirlo así, y ya ser más como mando directo, hablar más fuerte dar las órdenes más cortas y más concisas. Eso lo hacía harto la profesora de la escuela Santa Rosa porque era un curso era un quinto básico y los niños eran bien desordenados, entonces ahí en esos casos ahí si nos veíamos en la obligación de hablar más fuerte o de seguir a la profe en esos ámbitos. (13:159 / E13_P_EM)

Han influido en mi forma de como yo pararme frente a los chicos y poder decirles, o no voy a llegar tan tímida delante de los niños y no me van a pescar simplemente porque no me ven como la autoridad o con el rol que tengo como profesor, quizás ese fue un gran error que tuvimos al principio, de llegar y estar ahí como unos pollitos porque uno llega así y de a poco se va tomando la personalidad y la forma de hablar y no sé, los cambios de voz y todo ese tipo de cosas que uno puede tener delante de los chicos para que se interesen de las clases también. (4:215 / E4_M_EM)

Por otro lado, se aprecia que la influencia de los tutores sobre el quehacer interactivo de los estudiantes en práctica se valida en la experiencia de los tutores y en la ayuda que estos brindan para transitar de la teoría a la práctica, los estudiantes son conscientes de que ellos manejan un conocimiento que debe ser puesto en contexto con la ayuda de sus profesores tutores. El traspaso a la realidad de la escuela de los saberes aprendidos en la universidad no es una tarea que el practicante realice solo, este necesita del apoyo y guía de su profesor tutor. Este representa un sujeto que ya ha resuelto el problema de pasar de la teoría a la práctica, por lo tanto, su experiencia y su consejo es valorada por los practicantes. Las siguientes citas ayudan a exponer lo dicho anteriormente.

los profesores siempre han sido como un apoyo, casi un guía para la práctica. si bien nosotros llegamos con ciertos conocimientos, pero más, o sea, ya el saber cómo ejercerlo en la realidad igual es medio complicado para poder al tiro hacerlo bien, sino que ahí vamos de apoco y se va construyendo esa comunicación con los profesores. (3:262 / E3_PS_EB)

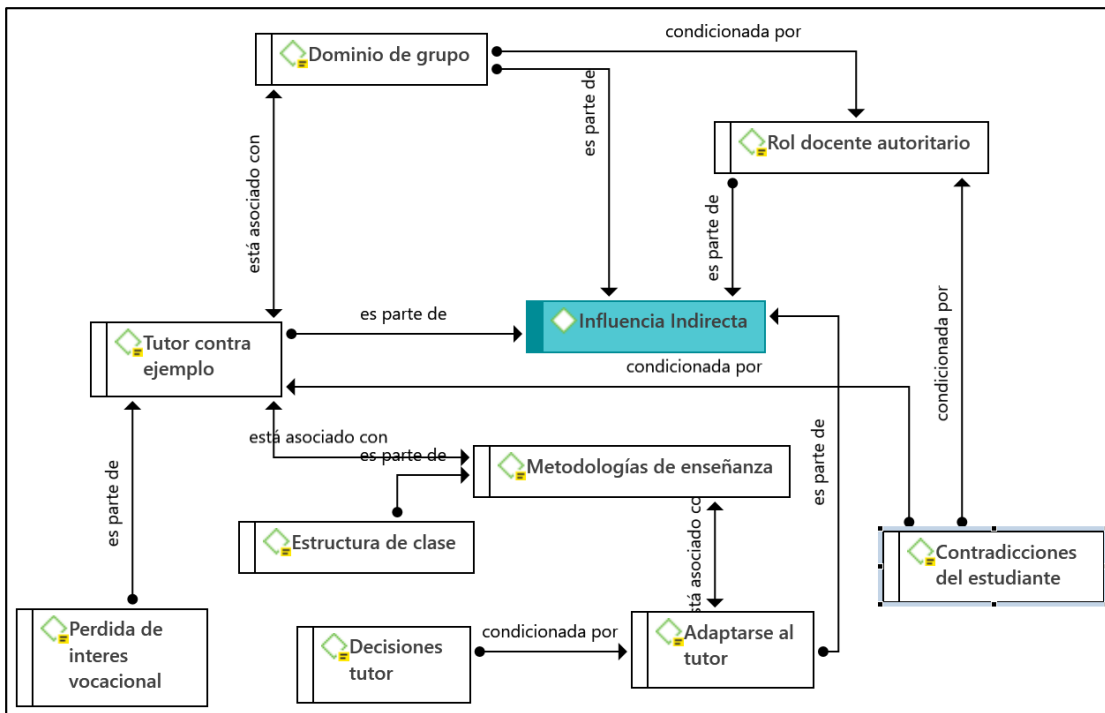
uno sale con todo el conocimiento teórico, pero uno llega a pararse frente a los niños, porque nosotros hacemos las clases frente a nuestros compañeros y todos participan y es obvio porque si nosotros vamos a tener una clase de hándbol en el ramo de hándbol eh, estamos todo ahí participando porque es la nota de nuestro compañero entonces todos participamos, porque queremos que participen en la de nosotros que se yo, o porque nos gusta. Pero llegar a un colegio y tú te paras frente a los niños y algunos no quieren y otros se ponen a llorar y pararse ahí es como wow. (4:209 / E4_M_EM)

“

pero de que influyen si lo van a hacer siempre porque uno siempre llega con la idea de, de la teoría, de, no hay que hacer cosas donde no sean tan, darle más actividades a los estudiantes, no, no hay que obligarlos, muy como en la mentalidad idílica que se tiene de repente con las clases, hay que hacer actividades de esta forma, si la clase no funciona no es culpa de los estudiantes, nosotros tenemos que ser los que tenemos que motivarlos y esa ese pasar como de una teoría tan idílica a una práctica tan realista, eh es necesario tener como el apoyo por decirlo de alguien que está involucrado que está dentro de esto para que el choque no sea tan, tan brusco.(6:108 / E6_P_EM)

6.4.3. Sub-categoría *Influencia indirecta*

Figura 18.
Influencia indirecta



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría *Influencia Indirecta*, se constituye a partir de situaciones y acciones que de manera inintencionada influyen en el estudiante en prácticas en distintos ámbitos de su quehacer docente. De este modo el contra ejemplo que brinda el tutor obliga a los estudiantes en práctica a repensar su propio quehacer y decidir si adoptar las conductas de su tutor, intentando comprender por qué de su utilización, o desechar el ejemplo por considerarlo inapropiado.

Es así que las contradicciones en torno al dominio de grupo y la forma en que el profesor tutor se relaciona con sus alumnos son parte de los cuestionamientos de los estudiantes en práctica. Las dudas frente a legitimidad de las acciones realizadas por el tutor se hacen presentes, su experiencia lo avala, pero el estudiante en práctica al enfrentarse a estas contradicciones revisa su quehacer y consolida sus convicciones desechando aquellas prácticas que no considera apropiadas. Lo anterior es ejemplificado en los siguientes extractos de las entrevistas.

Mi primera práctica eh fue en el año dos mil dieciocho creo y fue en un colegio de Temuco, pero la verdad no me gustó mucho al principio, porque los profesores que me tocaron del colegio, eran lo contrario de lo que a mí me estaban enseñando en ese momento, entonces... Eh sentía que eran muy pesados con los niños y los niños eran muy sentimentales que yo creo que es por lo mismo, entonces de repente estábamos en la clase, un cuarto básico y había como cinco o seis niños llorando y los profes... Estaban ahí, los retaban. (4:12 / E4_M_EM)

Tenía ciertas actitudes con los estudiantes que uno decía -Siento que no lo hace bien- trataba de marcar demasiado su superioridad ante ellos, además era grandote entonces era obvio, causaba cierto como, yo creo que no era respeto el que le tenían, pero por decirlo, era más bien como un miedo, entonces por ahí uno dice -y esta será la forma, está en la forma ideal-, igual era un contexto difícil, era un colegio rural, los niños hacían poco caso, harta grosería, hartos que se yo... Habían sublevaciones por así decirlo por parte de los estudiantes, entonces uno lo ve, esta es la forma y lo empieza a dudar, entonces y en el fondo yo sé que no está bien esa actitud pero él trabaja así y yo pienso, trabajaba ya seis años en el colegio, lleva seis años trabajando así, lleva seis años que es una continuidad que no creo que lo vayan a sacar, entonces digo - Esta es la forma en la que uno se tiene que relación con los estudiantes para uno lograr cierto respeto- y bueno claro con los años me di cuenta, efectivamente no es la forma pero en el momento, en el momento a uno le hace dudar, en el momento claro, mucho menos experiencia. (8:260 / 8_PS_EB_EM)

Llegábamos nosotras, intentábamos que fuera diferente a lo que ellos estaban pasando con los otros profes, que igual eran súper enojones y que se yo, nosotros llegábamos eh... intentando implementar las cosas que nosotros estábamos aprendiendo en la universidad y los chicos nos tomaron con hartos cariños, llegábamos y se nos tiraban encima, los abrazábamos y... La verdad que eso igual, como que de a poco fue llenando más y... Diciendo que quizás sí era lo que tenía que hacer. (4:22 / E4_M_EM)

Por otra parte, las diferencias en las metodologías para enfrentar la enseñanza aprendizaje de los alumnos, genera contradicciones en los estudiantes en prácticas quienes

intentan comprender las decisiones de sus tutores al abordar metodologías de corte más tradicional con énfasis en la condición física y el rendimiento, sin brindar oportunidades a sus alumnos para que participen de las clases desde un enfoque más participativo y que considere las características de sus alumnos. Lo anterior se expone en las siguientes citas.

Las fases finales profe, todo los, o sea, no todos los profes, varios no le daban la importancia a la fase final, sino que terminaba el desarrollo “Ya chicos”, a veces haciendo retroalimentación, a veces no, a veces hacían una vuelta a la calma, otras solo los enviaban al baño y que se cambiaran ropa, ahí comencé a implementar los hábitos de higiene, que lleven polera de cambio, una toalla por último porque igual después tenía una jornada todo el día en clases. (5:125 / E5_M_EM)

Yo creo que sí, yo creo que, por ejemplo, de mi primer tutor sé que no voy a hacer una clase como un entrenamiento, me explico, entonces por ahí uno igual aprende a la mala, pero aprende, aprende lo que no se tiene que hacer, así como lo que si se tiene que hacer. (8:199 / E8_PS_EB_EM)

Si, la primera experiencia que recuerdo, no fue la primera pero es la primera que recuerdo, es la que tuve en una escuela rural en el sector de Quepe, en el cual me encontré con un dilema bien, bien fuerte en cuando a la metodología que se implementaba en ese colegio, el profesor era si bien muy estricto, era todo lo que yo no iba construyendo en mi reflexión docente por decirlo de alguna forma, entonces al encontrarme con esas metodología tan estricta, poco constructivista de alguna forma en el cual se instauraba demasiado lo que es la condición física, considerando que eran estudiantes de sexto año básico, a mí me choco demasiado el hecho de no construir aprendizaje, solo movimiento y a mí me marco demasiado porque como le fui diciendo fue una desconstrucción de lo que llevaba armando, ahora también fue... Fue un aprendizaje total porque de alguna forma tuve que, tuve obligatoriamente que ver los aspectos positivos de esa metodología y acoplarme, adaptarme de alguna forma. (14:19 / E14_M_EB/EM)

no me agradan tanto por su forma como de irse a un extremos demasiado radical de descubrimiento guiado que o de la autodidáctica de un estudiante autodidacta y yo digo –no, es que no se puede hacer de esa manera- y yo como que intento imaginarme

las actividades que ella hace, porque las actividades que ella planifica son muy acorde y son muy buena en contenido y en actividad, pero la manera en que las lleva a cabo de repente son como muy, como que no logran, no logro sentir como que la clase fluye tan bien como podría fluir. (6:110 / E6_P_EM)

Por otra parte, también se ven influenciados desde acciones no intencionadas que evidencian un desgaste en la vocación profesional de sus profesores tutores, a partir de ahí los estudiantes en prácticas se cuestionan su quehacer a partir experiencia del profesor, a quien intentan justificar producto del cansancio o los años de servicio. Lo anterior se expone en las siguientes citas de las entrevistas.

uno de pronto dice -No, los profes cuando se ponen un poquito más viejos, cuando son profes que tienen muchos, muchos años, ya como que les da lo mismo- es clásico en el colegio o uno tuvo un profe que uno entraba a esa clase de educación física -Ah ese profe no hace nada-, -Ah ese profe es relajado-, pero este profe era joven no tenía más de veintiséis años, veintisiete años y a nosotros igual nos llamaba la atención porque no nos decía nada (8:85 / E8_PS_EB_EM)

a mí me quedo la impresión de que el profesor era un poco, un poco dejado, por no ser tan cruel eh... En algunos colegios dan las planificaciones hechas, por contrato algunos colegios dicen que quieren recibir planificación hechas por el ministerio entonces... Se dice que las acomoda un poco, pero en algunos casos no se hace y uno ve las planificaciones y ve las clases de ese profesor y era un poco complicado, era complejo, era... Primero si uno leía la planificación era ver a los estudiantes algo que simplemente no iban a hacer capaces de hacer por como lo venían haciendo y luego ver la clase, no tenía nada que ver con la planificación y segundo era mando directo, todo lo que el profesor decía, se hacía. (10:48 / E10_M_EB)

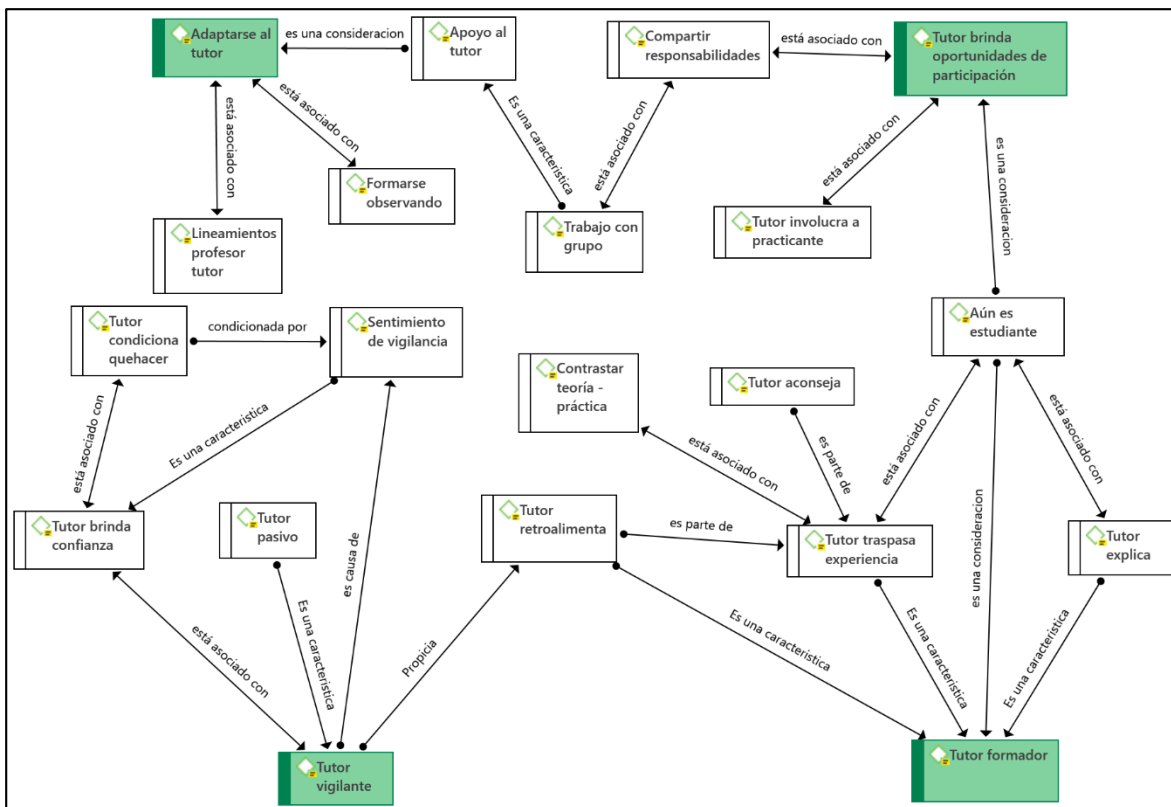
Como va a ser posible que un profesor deje de gustarle su carrera o sea como que va a ser posible que los años te deterioren tanto para, para quitarte todas esas ganas que tenías de ayudar a los niños y si bien no directamente con la educación física, la importancia de la educación física, es la importancia de mantener la motivación profesional hacia los niños, o sea si yo no tengo motivación, obviamente mi clase va a ser pésima, obviamente mi alumnos no van a aprender lo que necesitan si yo lo voy

a hacer por inercia, no les voy a entregar nada más que una actividad, entonces va más allá, con la importancia de la educación en general, que el profesor este desmotiva. (1:186 / E1_PS_EM)

6.5. Categoría Relación con tutor

Figura 19.

Relación con tutor



(Elaboración propia, 2022)

La categoría relación con el tutor, se constituye por aquellas situaciones que caracterizan la relación entre el estudiante en prácticas y el profesor tutor, es un espacio influenciado por dinámicas de asociadas al rol del tutor quien es percibido como un vigilante, y a la vez como un agente que brinda oportunidades al estudiante en práctica. Por otro lado, la relación entre el estudiante en práctica y el tutor posiciona a este último como un formador al otorgarle algunas características que contribuyen a la formación de los futuros profesores.

Esta categoría está compuesta por 20 códigos, a partir de los cuales es posible evidenciar 4 sub-categoría que concentran las relaciones entre los códigos. Ver tablas 18.

Tabla 18.
Códigos Categoría Relación con Tutor

Código	Enraizamiento	Código	Enraizamiento
Tutor condiciona quehacer	5	Compartir responsabilidades	24
Tutor involucra a practicante	5	Apoyo al tutor	30
Trabajo con grupo	2	Tutor brinda oportunidades de participación	30
Tutor explica	12	Tutor traspasa experiencia	21
Tutor aconseja	23	Tutor pasivo	19
Contrastar teoría - práctica	16	Tutor retroalimenta	61
Aún es estudiante	11	Tutor vigilante	23
Tutor brinda confianza	6	Tutor formador	36
Formarse observando	19	Lineamientos profesor tutor	59
Sentimiento de vigilancia	8	Adaptarse al tutor	14

(Elaboración propia, 2022)

La categoría Relación con Tutor se construye a partir de las experiencias de los estudiantes en prácticas que reúnen las características del tutor ideal como un agente de la formación de los practicantes, por lo tanto, es necesario puntualizar el rol que estos cumplen, sobre todo en las prácticas iniciales e intermedia que es cuando los estudiantes en prácticas más necesitan de la tutorización de los profesores con quienes comparten aula y que paradójicamente es en estas prácticas, iniciales e intermedias, cuando menos se afianza la relación entre tutor y practicante. Las siguientes citas exponen lo dicho anteriormente.

Eh... Dentro del colegio, si me gustaría que el profesor de verdad, el profesor tutor que te dan en el colegio si realmente muestre un interés por tu avance, onda no solamente llegue el día de la evaluación y porque le caíste bien te ponga nota máxima, no que el profesor tutor independiente de la práctica ya sea inicial, intermedia o profesional siempre te vaya señalando los distintos roles que puedan haber, siempre que te vaya preparando de buena manera porque al fin y al cabo yo no gano nada con ir a observar, obviamente de esa observación en práctica inicial uno tiene que surgir un dialogo y muchas veces ese dialogo igual no se da porque el profe no está interesado en hablar o tampoco uno siente la seguridad de decir así como *-Yo sé que mi profe me va escuchas-*, *-Yo sé que con el puedo conversar-*, creo que los profesores del colegio nos deberían tomar como un alumno más, donde piensan que estamos en

la universidad somos más capaces pero al fin y al cabo seguimos siendo alumnos, estamos aprendiendo. (1:171 / E1_PS_EM)

lo ideal sería que si un profesor como tutor se dice -Yo quiero ser profesor tutor de la universidad de la frontera- que asuma que de verdad los estudiantes necesitan aprender porque el proceso de enseñanza que... o en lo que vamos comprendiendo nosotros es súper importante el profesor colaborador, yo encuentro que es súper, súper importante si ellos están ahí siempre, yo por eso digo la profe Karen era muy exigente, si de repente me daba rabia y me enojaba y así, pero ahora me doy cuenta que con ella aprendí bastante porque a pesar de todo ella estaba ahí, me enseñó, si me equivocaba me decía que estaba malo y no le importaba que yo me enojara, estaba malo y lo tenía que hacer de nuevo, pero me daba ideas de cómo podía hacerlo de nuevo, como lo podía arreglar, entonces esas cosas yo las valoro y me gustaría que todos los profesores fueran así. (15:169 / E15_PS_EB_EM)

Del mismo modo se plantea que el tutor es quien debería promover los espacios de participación pre-activo, inter-activo y post-activo del estudiante en práctica. Reconociendo que este aun es un estudiante y que dichos espacios de participación deben ser entregados paulatinamente facilitando la adaptación al centro de prácticas. De modo ilustrativo se comparten las siguientes citas de las entrevistas.

Ahora en práctica profesional, que nos estamos reuniendo constantemente porque uno se reúne para las clases, después de clases y de repente me llama en momentos no deseados, así que un tutor ideal sería el que organice espacios de reflexión, conversemos más ampliamente lo que vamos a trabajar, no solo sea de... Previamente a la clase, igual que pueda otorgar más libertad al estudiante en práctica, para que este de verdad este en práctica, para que vea que falta, para que pueda desarrollarse en el medio, no solo estar como un apoyo. (5:154 / E5_M_EM)

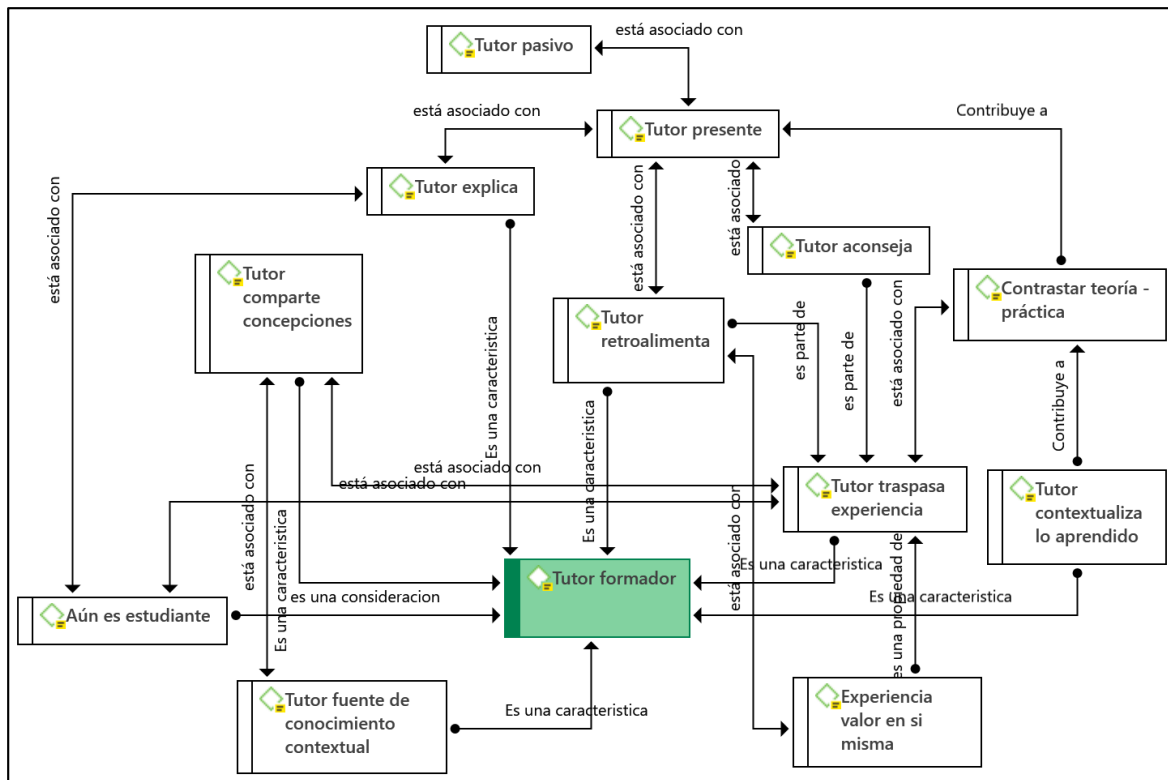
Eso es como lo principal tener como una responsabilidad con el estudiante, saber que es un estudiante, pero también darle, ser capaz, dentro de la misma responsabilidad ir dándole más importancia poco a poco. (6:195 / E6_P_EM)

Sería un tutor muy observador, un tutor que dejaría ser, dejaría que el estudiante en práctica se mandara embarradas, no embarradas descomunales, pero si para poder retroalimentarlos y poder decirle, si lo hubieras hecho de esta forma no los habrías perdido o si no hubieras hecho esto no los habrías perdido, eso sería muy bueno, un profesor que observe mucho, que observe los detalles y que este pendiente. (10:99 / E10_M_EB)

A continuación, y con el propósito de profundizar en la caracterización de la categoría se presentan las cuatro sub categoría que se desprenden de la categoría Relación con tutor, las cuales serán presentadas en el siguiente orden: Sub-categoría Tutor formador, Oportunidades de formación, Tutor vigilante, Adaptarse al tutor

6.5.1. Sub-categoría Tutor formador

Figura 20.
Tutor formador



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría Tutor formador, comprende de aquellas características que el estudiante en práctica percibe que deberían ser constitutivas de un profesor tutor. Es así que a partir de las vivencias de los practicantes se observan experiencias positivas que caracterizan a los profesores tutores como también experiencias negativas, que permiten anhelar algunas características en sus profesores como, disposición a atenderlo, retroalimentación, compartir su experiencia, compartir sus concepciones de la asignatura. Lo anterior se expresa en las siguientes citas de las entrevistas.

Profesor tutor ideal eh, debería estar dispuesto a recibir un trabajo, no tan tarde obviamente, pero si a las ocho de la noche, por ejemplo, debería estar dispuesto a dar retroalimentación de todo lo que se le entrega, debería estar dispuesto a contarte todo lo que sepa sobre el alumno, a contarte todo lo que él piensa sobre la asignatura que estas cursando, ya sea lenguaje, matemática, educación física, filosofía, etc... Tiene

que estar obligado entre comillas a compartir contigo de manera más activa, no solamente verte como el practicante de la universidad, sino que verte como el practicante de la universidad que al mismo tiempo es mi alumno, si yo soy su alumno, estoy bajo su tutela, si usted no me enseña yo voy a ser un mal docente, como voy aprender algo que yo no conozco, si usted tiene diez años más de experiencia que yo, porque usted no me lo puede recalcar, cual es el motivo de decir ya ven a hacer tu clase, tenía que hacer el desarrollo y ahí cortamos nuestra comunicación, no funciona así. (1:277 / E1_PS_EM)

Alguien que, que comparta su experiencia, que ayude a mejorar algunos conceptos, algunas pre concepciones que uno tiene de llegar a clases, de pararse y hablar con los chicos, alguien que explique por ejemplo... No sé... Todo lo del colegio porque uno llega después y no sabe, no sé, hasta llenar un libro de clase, algunos no lo hacen entonces explicar todo lo que es ser un profesor y como ha sido su experiencia. (4:165 / E4_M_EM)

El rol formador se evidencia en la acción explicativa del tutor hacia el estudiante, a partir de la cual comparte los argumentos que respaldan las decisiones de su quehacer docente. Esta acción es bien valorada a partir de las buenas experiencias que los practicantes tuvieron con sus profesores tutores, aun en prácticas iniciales o intermedias.

Este rol formador se evidencia cuando el tutor comparte con el practicante no solo su experiencia, sino también los argumentos e sus decisiones, ofreciendo espacios de reflexión conjunta como también oportunidades de conocer el quehacer docente. lo anterior se evidencia en las siguientes citas.

Si, por ejemplo, con un profe, él nos explicaba, por ejemplo, la didáctica que utilizaba con los chicos, nos hacía llenar el libro de repente para que nosotros aprendiéramos porque lamentablemente yo creo que debería ser, en ningún ramo tenemos algo que nos explique por ejemplo eso, entonces no explicaba ese tipo de cosas em, y nos decía no sé, la, las fases de la clase, nos explicaba bien él como las hacía, que tipo de cosas hacía, como llamaba la atención de los chicos, como podía trabajar mejor y ese tipo de cosas. (4:167 / E4_M_EM)

Si, si hubo, cada vez era más frecuente esta orientación, pero al comienzo uno siempre llega con las dudas así que siempre existe la conversación previa antes de entrar a la práctica, así que ahí el docente me explicaba el contexto, las características del curso y como el abordaba la asignatura. (5:57 / E5_M_EM)

Escuela Francia y ahí ese profesor era jovencito, entonces el profe igual como que de repente ya, con nosotros tenía más cercanía, nos explicaba -no chicos saben que acá en el colegio se trabaja de esta forma- y ahí nosotros no planificábamos, en realidad ni siquiera planificábamos porque de eso se encargaba él, nosotros solamente llevábamos una actividad, entonces el profe igual de repente nos explicaba, -no de repente con los chicos pasa esto, en el colegio pasa esto-, él tenía como una forma más cercana de guiarnos y explicarnos ciertas cosas que nosotros no entendíamos y obviamente él igual tenía toda la disposición de respondernos. (9:90 / E9_PS_EB)

Así también las orientaciones del tutor se generan cuando los estudiantes se encontraron frente a situaciones que no pudieron resolver, habitualmente circunstancias en las que los alumnos mantenían un comportamiento inapropiado. Así el profesor tutor respalda las acciones del estudiante, ofrece un soporte que le ayuda a superar algunas situaciones más complejas. Sin embargo, estas intervenciones del tutor no siempre son en el momento del incidente y se desarrollan con posterioridad como retroalimentaciones.

Resulta paradójico que la retroalimentación producto de situaciones que desbordaron al estudiante en práctica y la no intervención del tutor durante la clase, son consideradas como una herramienta útil para aprender desde el error, y por lo tanto una característica del profesor formador. De modo ilustrativo se comparte las siguientes citas que reflejan lo señalado anteriormente.

Si, si, ocurrió un momento en donde perdí el curso, no sabía qué hacer, les gritaba en el sentido de llamar su atención, les pedía que vinieran hacia acá y no pescaban, era un primero medio y no había caso, la profesora estaba al lado con el libro de clase llenando algunas cosas, pero estaba atenta a lo que estaba pasando y se empezó a dar cuenta y yo lo que hice fue acercarme a ella y ella me dijo -Mira Pancho lo que tú tienes que hacer a veces es no ponerte pesado pero si levantar un poco la voz, tienes que hacerte ver como la autoridad que en ese momento deberías ser, no para

mandarlos pero si para que te tengan respeto porque en este momento te están faltando el respeto, Entonces ella se ubicó en el centro de la cancha, levanto la voz y los niños al tiro dejaron de patear la pelota, dejaron las raquetas también. (10:113 / E10_M_EB)

Si, sobre lo que le conversaba de la clase que no nos resultó muy bien. Igual quizás, nos hubiese gustado, porque nosotros lo conversamos con mi compañera en ese momento, que el profesor, no sé, interviniera y nos apoyara con el orden de la clase quizás porque ahí él tenía como una estrategia, pero quizás no se dio porque el profesor pienso yo que tuvo esa mirada como de evaluador sobre nosotros y no quiso intervenir en... igual no digo que siempre se dio esa instancia de que el profesor no corrigiera nunca, igual hubieron oportunidades en las que el profesor nos daba como ciertos consejos, se podría decir, para nosotros volver quizás, la próxima clases de mejor manera. (3:196 / E3_PS_EB)

después cuando después de que pasaba la clase, y veía que había poca participación, pero antes de la clase no se participaba, no intervenía, ninguno de los profesores intervenía en el desarrollo de la clase, quizás en su función de evaluador no intervinieron o no sé qué habrá pasado. (3:162 / E3_PS_EB)

La intervención del profe era más que nada, así como llamarnos la atención, ya chiquillos muévase, los profes están hablando, escuchen, atentos, hagan la actividad, pero no fue como que el llevo e intervino, tomo la batuta, no, como que entendió de cierta manera que estábamos fracasando y quizás él lo vio como una buena experiencia y dijo no, los voy a dejar fracasar, yo igual lo haría en realidad, es una buena experiencia y un buen método de aprendizaje, uno aprende con error. (1:78 / E1_PS_EM)

fue como que dejó que la clase fluyera, que tampoco fue que en un momento la clase se cortó y que los chicos no se quisieran mover, sino que se cumplió, pero la motivación se fue perdiendo poco a poco. Lo chistoso, por decirlo, es que el profe nos dio muy buena retroalimentación, pero él no lo demostraba en las clases. (6:63 / E6_P_EM)

Por otra parte, el rol formado se aprecia en los consejos que el tutor ofrece a sus estudiantes y que permite traspasar la experiencia que como docente han construido durante su ejercicio profesional. Los estudiantes en prácticas validan dicha experiencia como argumento del quehacer de sus profesores tutores. Lo anterior se expresa en los siguientes extractos de las entrevistas.

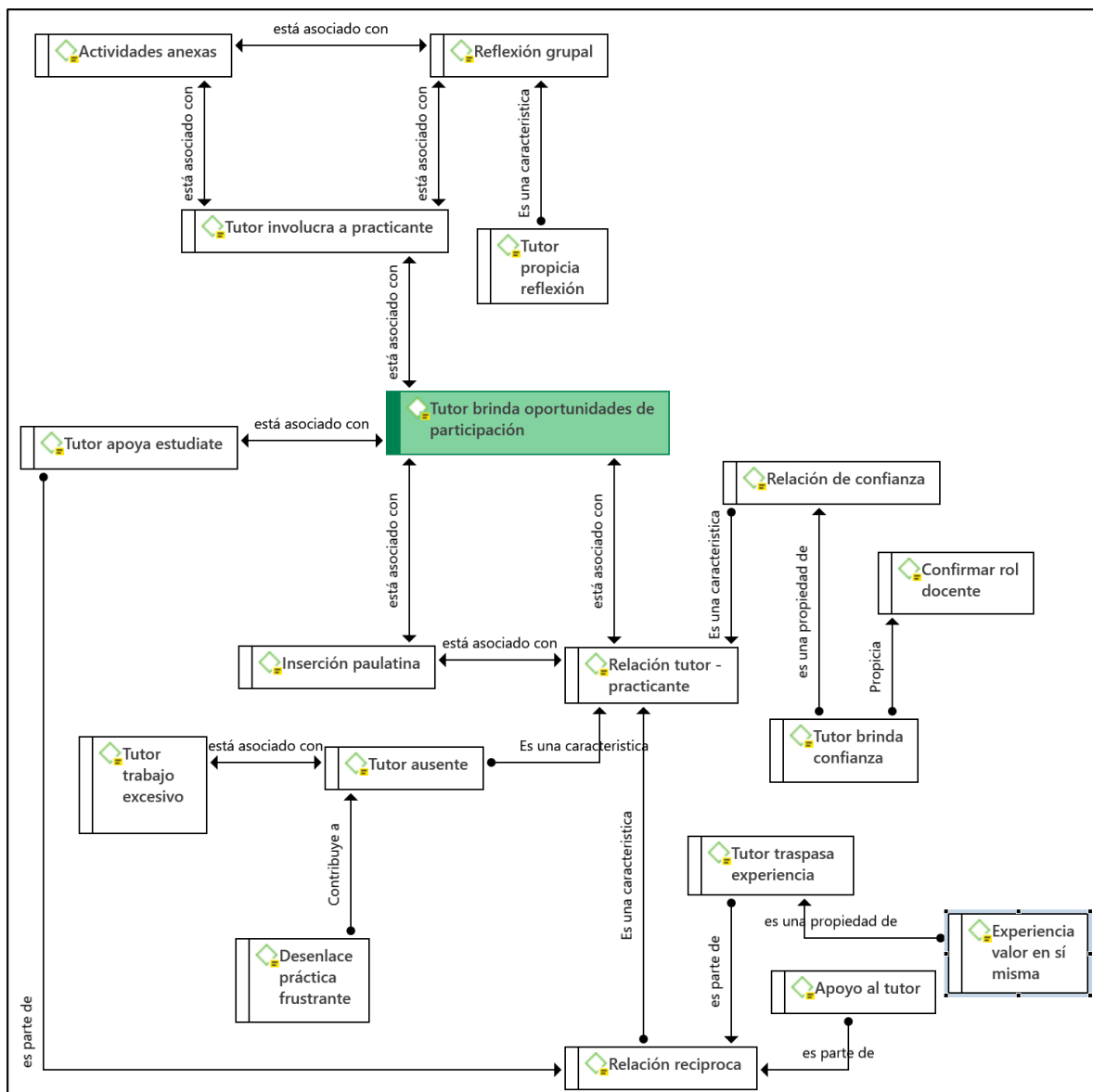
Con la experiencia que tienen estos profesores que nos tutorizan uno puede notar que, si es importante saber estas cosas y como interiorizarlas dentro de nosotros, dentro de lo que sabemos, entonces nos aporta muchas cosas porque todas estas sugerencias, estos consejos que nos hacen, nos van a ayudar a desempeñarnos mejor y obviamente lo que nos digan ahora nos va a ayudar en un futuro. (2:50 / E2_PS_EM)

La experiencia, yo creo que es fundamental la experiencia porque yo no sabría qué hacer, pero ella con sus treinta, treinta y cinco años, la verdad no sé si le di menos años o más años, pero supo exactamente lo que tenía que hacer y eso yo creo que es base a la experiencia y yo creo que eso en una clase de universidad te lo pueden decir, pero llegar a ese momento, llegar a la práctica y que te pase eso, es otro mundo. (10:118 / E10_M_EB)

Porque ellos ya son como profesores, ya son profesionales, ellos ya han pasado por la situación que nosotros estamos pasando, ya han sido estudiantes, yo creo que si nos dan esos consejos es porque ellos ya lo han pasado. (16:62 / E16_M_EB)

6.5.2. Sub-categoría oportunidades de participación

Figura 21.
Oportunidades de participación



(Elaboración propia, 2022)

La Sub-categoría oportunidades de participación, caracteriza la relación que establece el tutor con el practicante a partir de la participación de este último en las clases, es así que se observa reciprocidad, en la que el estudiante en práctica percibe que el tutor ofrece su experiencia, consejos y retroalimentaciones y ellos su trabajo, tiempo y conocimientos actualizados. Las siguientes citas evidencian lo señalado anteriormente.

Nosotros entregamos nuestro tiempo a los profesores, entregamos nuestros conocimientos que igual tenemos en las clases y ellos igual po, nos entregan los que ellos tienen mediante la experiencia que igual es muy importantes, y el mismo hecho de que nos puedan demostrar en el papel, en la cancha, mejor dicho, de que las cosas si funcionan. (6:83 / E6_P_EM)

si bien nosotros llegamos con ciertos conocimientos pero más, o sea, ya el saber cómo ejercerlo en la realidad igual es medio complicado para poder al tiro hacerlo bien, sino que ahí vamos de apoco y se va construyendo esa comunicación con los profesores, y siempre o sea al principio y hasta el día de hoy, por ejemplo si planifico algo, el profesor siempre me lo pide, me dicen que hay para reforzar o porque le sirva para ver el mismo, y poder tener esas herramientas que tengo yo y que puede que no tengan él, nunca nos han visto como inferiores sino que yo te apoya y él me apoya entonces es como ese lazo. (3:103 / E3_PS_EB)

La relación que se establece entre el tutor y el practicante, en ocasiones permite una inserción paulatina integrándose a las actividades a través de apoyos al tutor e intervenciones en momentos puntuales de la clase, lo anterior contribuye a que el estudiante en práctica tenga el tiempo de conocer a sus alumnos y adaptarse a las dinámicas de la clase. Lo anterior se expone en las siguientes citas de las entrevistas.

fue apoyo en la primera clase, después más adelante la profesora nos dio la responsabilidad de hacer el inicio de la clase todos los días y diferentes actividades durante el desarrollo la teníamos nosotros, íbamos ayudando y estaban a cargo de nosotros algunas actividades. (2:25 / E2_PS_EM)

De hecho, después de eso empezamos a tener un poquito más de protagonismo, nos pidió los calentamientos, ya casi a la mitad de la práctica, y el profe hacia lo mismo, nosotros llevábamos a cabo la clase y si veía estudiantes que no estaban moviendo, el profesor hacia lo mismo y, les decía que se movieran que le pusieran atención a los profesores, que nosotros estábamos en práctica, que nos ayudaran igual, fue casi como un apoyo mutuo. (3:90 / E3_PS_EB)

Eh, ahora la estoy viviendo, la verdad, el hecho de que primero observar no, técnicamente estar como un ente casi externo, eh después empezar a interactuar en pequeñas sesiones, calentamiento, elongación y ya cuando uno tiene como el conocimiento ya empieza, ya conoce un poco más a los estudiantes, ya puede empezar a involucrarse de a poco con los chicos empezar a realizar actividades ya de más tiempo y empezar a tomar un rol más protagónico dentro de la clase. (6:196 / E6_P_EM)

Así también, las oportunidades de participación se evidencian en la posibilidad de relacionarse con otros profesores dentro de la comunidad educativa. Esta una situación que los estudiantes en prácticas valoran positivamente, reconociendo su importancia en el quehacer docente más allá de la sala de clases lo que contribuye a un dialogo entre pares con el objeto de reflexionar sobre los aprendizajes de sus alumnos y las complejidades de la función docente. Lo anterior se aprecia en las siguientes citas de las entrevistas.

Eh, bueno no es que lo haya hecho propio si no que me di cuenta que era súper importantes, ellos por ejemplo en el centenario después de cada clase se iban al departamento no se po, a tomar desayuno, entonces iban como a una, ellos hablaban el tema de las clases, porque hacían las clases, eran dos profesores que estaban a cargo del curso, entonces hablaban mucho de las cosas o elementos a mejorar durante las actividades que hacían. (12:188 / E12_PS_EB)

si, hay algo ahora recordé una instancia de la segunda práctica en la que el profesor tutor nos integró al, o sea, nos hizo parte ya del cómo, del grupo de profesores y nos presentó frente a todos los profesores, nos llevó a la sala de profesores, nos ofrecía te nos ofrecía galletitas teníamos como esa comunicación con los demás profesores igual. y fue ese profesor que, del colegio, no, de la Escuela Francia, que se llamaba, fue ese profesor que nos integró, así como directamente al ámbito de, del docente, no solamente de hacer clases, sino que vivir esa relación que podemos generar con los colegas, en ese momento nosotros los veíamos como quizás nuestros mismos profesores, pero ahí ya nos fuimos desarrollando un poquito más. (3:207 / E3_PS_EB)

Por otra parte, los estudiantes en prácticas también hacen una crítica al rol del profesor tutor, son conscientes de que representa un trabajo extra y que en muchos casos el tiempo es un problema, ya que el rol del profesor tutor es doble, por un lado, es el responsable de la enseñanza de la asignatura y por otro es tutor de prácticas. sin embargo, puntualizan la importancia que tiene el rol en la formación de los estudiantes en prácticas. Lo anterior es evidenciado en las siguientes citas de las entrevistas.

yo entiendo que es una carga más, es mucho tiempo ocupado dentro del profesor, pero yo entiendo ahora como ya lo viví, entiendo que es súper necesario para el alumno que viene... Para el practicando porque nosotros somos su conexión hacia el mismo, hacia el real mundo laboral porque en la universidad todo es utópico, todos tenemos, las materias, tenemos gimnasio, tenemos un balón para cada uno, tenemos un razonamiento más grande donde podemos entender de mejor las maneras las cosas y eso en el colegio nunca se da. (1:213 / E1_PS_EM)

todos en algún momento o tenían algo que hacer o aprovechaban ese momento o nos aprovechaban nosotros para ellos poder ir a hacer otra cosa, en cierta forma se entiende, pero no se acepta, si eres profesor tutor no puedes dejar a tu curso y dejar a alguien a cargo de tu curso que está haciendo tu practica y el hecho de que, si paso parecido, sí, la profesora por ejemplo del, de Quepe, salió tuvo que ir a una reunión que no hubiera podido si no nosotros no hubiéramos estado, pero como nosotros estábamos fue. (10:104 / E10_M_EB)

Finalmente, la relación que se establece entre profesor tutor y estudiante en prácticas fortalece la confianza de este último, cuando este le asigna tareas apropiadas que le permiten tener éxito confirmando su rol docente. Es entonces que el estudiante en práctica reconoce al profesor tutor como un agente que debe generar las instancias para su aprendizaje, ofreciendo desafíos pedagógicos alcanzables al practicante. sobre lo anterior se ofrecen las siguientes citas de las entrevistas.

El que, bueno, el que ellos desarrollen confianza en nosotros mismos, nos da confianza a nosotros mismo, para poder ya abarcar algunos, algunas técnicas que tenemos y poder creer capaz, creernos capaces, de que somos capaces de poder ya llegar con todo a un futuro a trabajar ahí o a ser parte de este sistema del proceso

educativo de los mismos colegios o en general de los mismos estudiantes, como se está llevando, entonces eso me ha generado confianza con los profesores y con mi mismo, con los conocimientos que adquirí yo. (3:215 / E3_PS_EB)

ella me conoció en muchas facetas en el colegio, yo en cuanto a expresión corporal tengo demasiada experiencia y no solamente en baile, sino que, en danza, debate, teatro, circo, entonces todas esas cosas la profe incentivó que hiciera la práctica ahí prácticamente porque ya sabía y confiaba que toda esa experiencia ya la tenía, ahora es como, como gratificante eso, la confianza que tiene la profe para estar constantemente entregándome esa confianza para poder hacer mis clases tranquila. (14:193 / E14_M_EB/EM)

la profesora del año pasado que nos tutorizaba siempre era muy buena conversando, entonces nosotros por ejemplo podríamos hablar veinte minutos de nuestra práctica y hablábamos veinte minutos más de otras cosas de la vida, entonces esa relación aparte de ayudarnos de forma... De conocimientos conceptuales y esas cosas así de la asignatura, también era una relación más informal porque hablábamos de lo que fuera el contexto en el momento, entonces eso también ayudaba a la relación que teníamos para generar más confianza, hacía que nosotros tuviéramos menos nerviosismo, menos temor que consultar ciertas cosas, le pedía ayuda, entonces eso era importante en la relación que se fue formando porque al haber más confianza nos ayuda a nosotros a querer solicitar más información, más consejos, más experiencias que nos ayuden a nosotros a tener un mejor desempeño. (2:55 / E2_PS_EM)

ser que nosotros estemos realizando algo mal o quizás encuentre algo bien, pero a la vez, bueno, quizás, pienso yo, que muchas veces no nos quiera decir porque él tiene ese rol de evaluador. Entonces si nosotros hacemos algo mal, él nos va a bajar un puntito quizá. (3:192 / E3_PS_EB)

bueno las ultimas prácticas el hecho de yo darme cuenta de que alguna actividad fue mal planificada o fue mal elegida, y que el profesor igual después de la clase te diga intenta no hacerlo tiende a ser un poco, ya estamos como en la misma idea, se dio cuenta de que, de lo que yo hice no estaba correcto. Así que igual influyen en esa forma uno se da cuenta de que si le están prestando atención y que puede confiar o puede asegurarse de que no todo lo que uno va a llegar a hacer va a estar correcto. (6:174 / E6_P_EM)

yo creo que tiene que dar ciertas libertades también al estudiante porque muchas veces los estudiantes se sienten presionados y observados por el profesor tutor, a mí me ha pasado mucho eso y causa incomodidad de que uno se este, que se sienta observado o se sienta cuestionado de repente porque no sé, uno puede estar haciendo una actividad y la cara del profesor no es la mejor y uno ahí se empieza a cuestionar en el mismo momento, lo habré hecho mal o su cara es así simplemente. (2:128 / E2_PS_EM)

Por ejemplo muchas veces los profes tienen mucha pega, de otra, sobre los mismos cursos entonces, por ejemplo nosotros cuando hacíamos las actividades, o sea, los profes nos estaban viendo, eh ellos trataban de avanzar en otras cosas, por ejemplo igual están con muchas cosas, me acuerdo en ese tiempo, el tema de las galas entonces como que tenían muy poco tiempo entonces ya nosotros quedábamos a cargo del curso y ellos se preocupaban de terminar las otras cosas y nosotros hacíamos la clase, mientras resultaba bien y ningún niño se accidentaba eh estaba todo bien. (12:127 / E12_PS_EB)

sobre lo que le conversaba de la clase que no nos resultó muy bien. Igual quizás, nos hubiese gustado, porque nosotros lo conversamos con mi compañera en ese momento, que el profesor, no sé, interviniera y nos apoyara con el orden de la clase quizás porque ahí él tenía como una estrategia, pero quizás no se dio porque el profesor

pienso yo que tuvo esa mirada como de evaluador sobre nosotros y no quiso intervenir. (3:196 / E3_PS_EB)

Por otra parte, el rol de tutor vigilante percibido por el estudiante en prácticas genera en él una sensación de presión al estar bajo constante observación, esta sensación de presión es auto impuesta pues no se aprecian acciones concretas de parte del tutor que pudieran inducir dicha sensación, sin embargo, los estudiantes perciben al tutor observándolos lo que genera incomodidad, inseguridad de las acciones que está llevando a cabo y le hace dudar en la toma de decisiones interactivas.

Sobre la percepción de vigilancia, en ocasiones el estudiante en práctica no tiene la certeza de estar bajo vigilancia, sin embargo, percibe el estarlo. Así el tutor se convierte en un vigilante omnipresente. Sobre lo planteado anteriormente, los siguientes extractos de entrevistas ayudan a ejemplificar lo dicho.

Si, muchas veces en ese colegio donde teníamos que hacer las clases, la profesora no intervenía casi nunca pero siempre nos estaba observando, siempre, siempre, siempre nos estaba observando y de repente nos miraba con una cara rara o se ponía muy seria, entonces nosotros pensábamos, lo estaremos haciendo mal. (2:131 / E2_PS_EM)

igual uno sabe que está bajo constante supervisión y bajo constante evaluación de los profes, a pesar de que no se note, pero en ese sentido es que pude, es que uno se da cuenta de que los profes lo pueden ayudar a uno en cuanto a las actitudes más bien que uno pueda tener dentro a la clase. (8:104 / E8_PS_EB_EM)

Uno empieza a pasarse rollos como se dice, de que puede estar pensando él, de si le gusta, de si no le gusta y la final uno termina haciendo muchas coas en base a lo que cree que quiere el profesor y uno no actúa con su libertad de pensamiento a veces por temor a eso, por temor a que el profesor no lo apruebe o que te diga algo más. (2:129 / E2_PS_EM)

Así también los estudiantes en prácticas al reconocerse como estudiantes, por tanto, aun en formación, requieren de la vigilancia de su profesor tutor quien pueda aportar un apoyo oportuno frente a las dificultades que se presentan en la clase. A partir de lo anterior el estudiante en prácticas se fortalece cuando la relación de vigilancia brinda una ayuda frente

a las circunstancias de la clase y no una acción punitiva asociada a una mala evaluación. Lo anterior se expresa en las siguientes citas de las entrevistas.

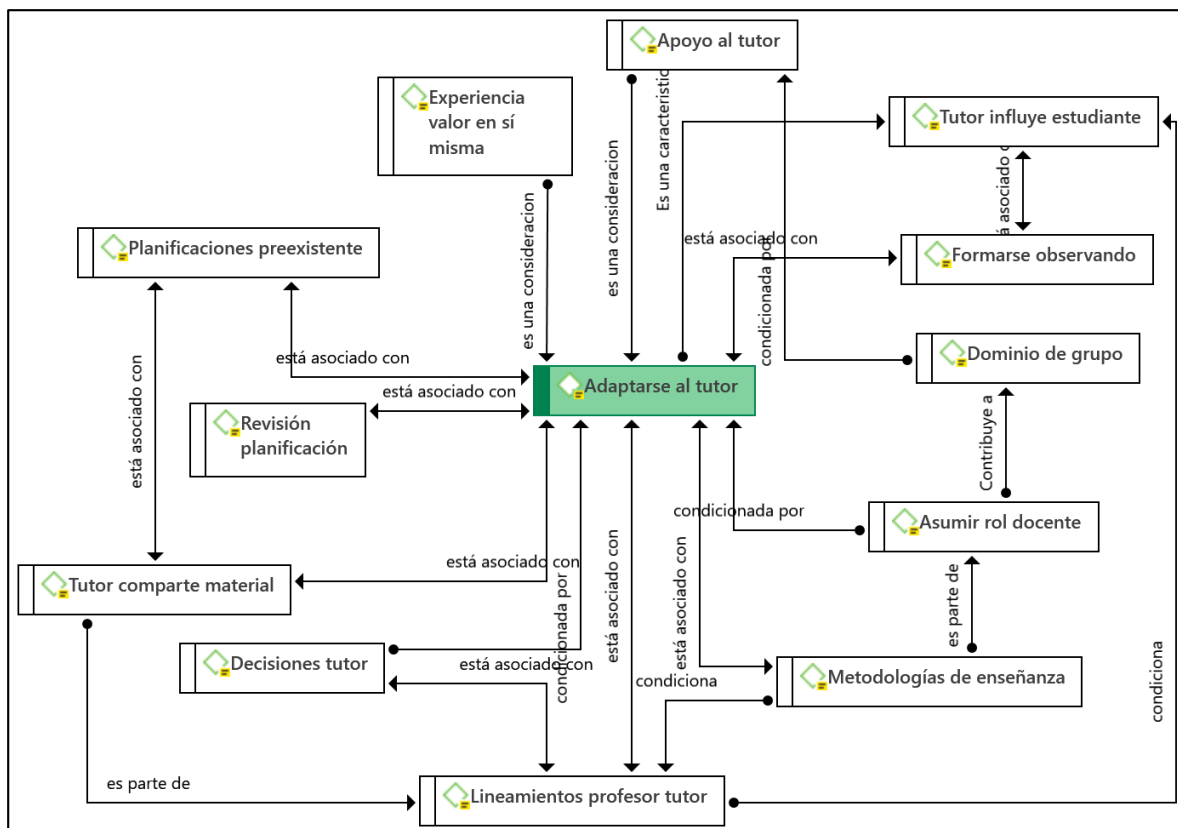
ocurrió un momento en donde perdí el curso, no sabía qué hacer, les gritaba en el sentido de llamar su atención, les pedía que vinieran hacia acá y no pescaban, era un primero medio y no había caso, la profesora estaba al lado con el libro de clase llenando algunas cosas, pero estaba atenta a lo que estaba pasando y se empezó a dar cuenta y yo lo que hice fue acercarme a ella y ella me dijo -Mira Pancho lo que tú tienes que hacer a veces es no ponerte pesado pero si levantar un poco la voz, tienes que hacerte ver como la autoridad que en ese momento deberías ser, no para mandarlos pero si para que te tengan respeto porque en este momento te están faltando el respeto-, Entonces ella se ubicó en el centro de la cancha, levanto la voz y los niños al tiro dejaron de patear la pelota, dejaron las raquetas también. (10:113 / E10_M_EB)

Entonces es como que siempre este pendiente de lo que hace el practicante, no que le deje hacer las cosas y al final es tiempo libre para él, que lo ayude a mejorar las cosas y a comprender cosas que no sabía sobre el colegio y los estudiantes. (12:201 / E12_PS_EB)

muchas veces teníamos que discutir con ciertos estudiantes porque o hacían trampa en los juegos o le pegaban a alguien, peleaban con otros niños, entonces nosotros teníamos que enfrentar a esas conductas sin saber cómo de verdad relacionarnos con ellos, entonces ahí de repente la profesora se tenía que meter en vez de dejarnos a nosotros conversar con los estudiantes, meterse ella que ya los conocía un poco más, entonces nosotros decíamos a ya! No me meto, mejor me hago a un lado, que la profesora converse con él eh... Al final yo creo que es un factor psicológico que afecto porque nunca llegue a sentir esa preocupación o esa situación de incomodidad y que de verdad se efectuara en un comentario negativo de la profesora de parte de lo que estábamos haciendo y que al final era al psicológico que está molestando ahí. (2:134 / E2_PS_EM)

6.5.4. Sub-categoría Adaptarse al tutor

Figura 23.
Adaptarse al tutor



(Elaboración propia, 2022)

La sub-categoría adaptarse al tutor aparece como la forma en que el estudiante en prácticas se relaciona con su profesor tutor, se establecen dinámicas a partir de las cuales el practicante asume una actitud pasiva de su rol, a pesa de querer protagonismo, respeta la posición y decisiones del profesor tutor, quien es visto jerárquicamente como superior y no como un par. Las siguientes citas ejemplifica lo mencionado anteriormente.

Es que no sé si está bien que uno lo haga, pero uno igual va amoldándose a lo que ellos hacen, entonces todas las decisiones que yo vaya tomando respecto a lo que tengo que hacer igual las voy ir siguiendo según lo que ellos hacen. (9:251 / E9_PS_EB)

Fue un aprendizaje total porque de alguna forma tuve que, tuve obligatoriamente que ver los aspectos positivos de esa metodología y acoplarme, adaptarme y de alguna

forma, eh compartir mi experiencia y mis puntos de vista de una forma obviamente no muy, a ver, Invasiva. (14:20 / E14_M_EB/EM)

en este caso el profesor le gusta pasar material teórico y yo debo trabajar con él, debo aceptar sus decisiones porque él es el profesional, él está a cargo del curso y él tiene la experiencia así que yo solo puedo apoyarlo. (5:73 / E5_M_EM)

Es entonces que el estudiante en prácticas se adapta al tutor en lo que refiere a la preparación de la enseñanza apoyándose de las planificaciones que el tutor pueda haber confeccionado con anterioridad como también de los lineamientos y revisiones que hace del trabajo pre-activo del estudiante en prácticas. Lo anterior se evidencia en las siguientes citas.

entonces si él tiene una visión o un pensamiento de cómo hacer las clases o de los contenidos que tienen que ir, uno quizás puedo variar un poco o tratar de innovar un poco en algunos casos, pero como le digo él tiene la última palabra. (13:74 / E13_P_EM)

ahí en ese caso, yo estoy planificando individualmente porque eh, Bueno ahí lo que, ahí yo también tuve que empezar a aprender de nuevo porque nunca había hecho una planificación de una clase teórica, entonces no sabía cómo redactar lo que estaba haciendo, entonces ahí tuve que investigar un poco y empezar a acostumbrarme un poco a eso porque son varias las clases teóricas todavía que me quedan por hacer. (2:108 / E2_PS_EM)

me ayudó con algunos formatos que tenía el, si bien nosotros teníamos algunos y los podemos modificar, pero se hacen un poco más complejo igual, entonces para ir casi al ritmo de él o un poco más rápido, al menos él como mi profesor tutor, me ha ayudado en ese sentido, de poder corresponder a como él estaba llevando los conocimientos de los chiquillos. (3:69 / E3_PS_EB)

Del mismo modo, otro aspecto en el cual el estudiante en prácticas se adapta al tutor son las formas en que se debe abordar las clases considerando la didácticas y dinámicas de domino de grupo y las formas propias de cada institución educativa. Así la relación entre ellos se basa en el ceder frente a las demandas y estilos de sus profesores tutores lo que puede

ser consiente a la espera de su titularidad para poder ejercer con plena autonomía en la toma de decisiones.

lo único que podría decir ahora es el hecho de cambiar la manera en que estoy haciendo el calentamiento, seguir la forma en que lo realizan en el colegio, yo ya lo estoy adentrando y haciéndolo de la misma manera. (6:128 / E6_P_EM)

entonces yo creo que ese tipo de dinámica y ese tipo de cosas, intente empezar a implementarla en la planificación para poder trabajar mejor con los chicos. Implementar como esa didáctica que tenía el profe y así trabajar mejor con ellos. (4:99 / E4_M_EM)

y ya ser más como mando directo, hablar más fuerte dar las órdenes más cortas y más concisas. Eso lo hacía harto la profesora de la escuela Santa Rosa porque era un curso era un quinto básico y los niños eran bien desordenados, entonces ahí en esos casos ahí si nos veíamos en la obligación de hablar más fuerte o de seguir a la profe en esos ámbitos. (13:85 / E13_P_EM)

en este caso entregarme el lineamiento, decirme -sabes que mira, en el colegio nosotros planificamos de esta forma, nuestra estructura de clase parte así, tú inicias la clase y tienes que hacer una oración-, porque eso yo no lo sabía, yo igual soy agnóstica, entonces yo igual profe le dije -¿Qué hago?, yo no sé cómo hacer una oración, ¿Qué hago?-", -No, me dijo, tienes que dar gracias- y yo -ya pero dar gracias ¿A quién?, ¿A qué?-, -no tú tienes que dar gracias a Dios por darnos un día más de vida- y yo igual dije como ya, o sea es parte del colegio, tengo que hacerlo. (9:84 / E9_PS_EB)

7. Síntesis de resultados

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados, la cual seguirá el mismo orden del apartado anterior. Es entonces que se exponen una síntesis de cada categoría y las sub-categorías que la conforma.

La categoría Quehacer pre-activo constituida por 20 códigos y 4 sub categorías, es entendida como aquellas tareas que el estudiante en prácticas realiza para preparar la clase, por lo tanto, es un momento anterior a la realización de la misma. los estudiantes evidencian que este momento suele ser un espacio compartido con un tercero, sin embargo, no siempre es el tutor, lo que genera que los estudiantes busquen ayuda entre sus pares y cercanos.

Así también el Quehacer pre-activo de los estudiantes va más allá de la planificación, ya que este se constituye como un momento de acopio de información, de dialogo para compartir experiencias y reflexión en torno a las actividades que se podrían desarrollar en clases. Para esta labor el estudiante en práctica precisa conocer algunos elementos que le permitirán proponer una planificación adecuada para el curso con el que trabaja, así los estudiantes señalan que es necesario conocer las características de sus alumnos, conocimientos previos de estos y su avance curricular. El tiempo también es un elemento necesario durante el Quehacer pre-activo, mas no como organización temporal de la planificación, sino como tiempo suficiente para la búsqueda de información, reflexión y dialogo antes mencionado.

Por otra parte, el estudiante en práctica lleva a cabo las distintas acciones del Quehacer pre-activo con el objeto de estar preparado para la tarea de enseñar, anticipar situaciones asociadas al dominio de grupo y disciplina en las clases, prever acciones que fortalezcan la motivación en las clases y evitar la improvisación. En estas acciones destaca la organización de las actividades de forma lógica y secuencial, lo que se entiende por jerarquización horizontal, para tales efectos se apoya de los lineamientos de su profesor tutor y de las experiencias de las clases pasadas. A tiempo que organizan los contenidos el estudiante en práctica modifica la profundidad del saber para adaptarlo a las posibilidades de sus alumnos, buscando ofrecer actividades que estén al alcance de sus niños y que además sean novedosas para ellos. Sobre lo anterior, los practicantes también buscan modelar las actividades planificadas, para lo cual se apoyan de personas ajenas al contexto educativo,

esto con el propósito de asegurar que las actividades y contenidos son realizables y comprensibles.

La categoría Quehacer inter-activo está compuesta por 28 códigos desde los que se desprenden 4 sub-categorías. Esta se entiende como las acciones, consideraciones y decisiones que el estudiante en práctica realiza al momento de llevar a cabo la enseñanza de los contenidos de la asignatura.

El Quehacer inter-activo de los estudiantes está marcado por las tareas de dominio de grupo, estas, son condición base para poder desarrollar la enseñanza y representan un desafío para los practicantes quienes suelen aprender del ensayo y el error y adoptando a su quehacer los estilos de sus profesores tutores, lo que contribuye a modificar sus concepciones respecto del modo en que deben relacionarse con sus alumnos. Asociado a lo anterior, las acciones que permiten motivar a sus alumnos se centran principalmente en el juego como un medio para la enseñanza de los contenidos, así también, de la competitividad de los niños como potenciadores de la participación y motivación para la clase.

En lo que respecta a la enseñanza de los contenidos, la mediación de los mismos aparece con fuerza como una de las acciones del Quehacer inter-activo. Así el estudiante en práctica a través de la comunicación, por distintos canales, retroalimenta a sus alumnos reforzando los aspectos positivos del desempeño de ellos, evitando hacer énfasis en sus errores. Reconocen también que, por las características de la disciplina, la mediación se realiza a partir de modelamientos de las actividades, acción kinestésica que ofrece a sus alumnos una aproximación al movimiento.

Así también, las acciones del Quehacer interactivo están condicionadas por la respuesta que sus alumnos tienen frente a las tareas de enseñanza de las clases, lo que se evidencia principalmente cuando la clase se aleja de lo planificado y el estudiante en práctica intenta reconducirla. Lo anterior requiere que el estudiante en práctica tome algunas decisiones durante la clase que le permitan reorientar la enseñanza. En este caso el estudiante en práctica observa buscando obtener información respecto de la duración de las actividades, intensidades de los ejercicios, aprendizaje y éxito de sus alumnos en las tareas encomendadas. Otro aspecto asociado a la toma de decisiones ocurre cuando se pierde el dominio de grupo, frente a lo cual los practicantes intervienen las clases reorganizando al grupo e

incorporándose a las actividades de sus alumnos, de este modo se busca captar su atención para retomar el control de la clase.

La categoría Quehacer post-activo está constituida por 17 códigos a partir de los cuales se observan 2 sub-categorías. Este quehacer es entendido como las acciones que el estudiante en práctica realiza después de terminada la clase. Son acciones que presentan características informales y que suelen realizarse en compañía de sus pares.

Durante las acciones de Quehacer post-activo, los estudiantes reflexionan intentando dilucidar qué factores influyeron en la enseñanza. así la metodología que se utilizó para la enseñanza, y el uso de recursos que facilitan su desarrollo, por otro lado, el dominio de grupo es una de los temas que más ocupa el Quehacer post-activo de los estudiantes en práctica quienes analizan los factores que incidieron en el dominio de grupo. Finalmente, este espacio de reflexión se apoya del Quehacer pre-activo ya que las planificaciones sirven como medio de contraste entre lo propuesto y lo realizado.

Estas acciones post-activas se desarrollan tanto con el profesor tutor como con sus pares, en el primer caso las reflexiones tienen un carácter utilitario, buscando cumplir con las exigencias del centro educativo y el avance curricular de los alumnos, en el segundo caso, la reflexión con sus compañeros es más profunda y busca encontrar las respuestas a los acontecimientos de la clase e incluso discutir los sentidos que tiene la asignatura. A pesar de que la reflexión con sus compañeros aborda aspectos más complejos, esta se lleva a cabo en espacio informales como son el transporte público o en los momentos previos o entre las cátedras en la universidad.

La categoría Influencia tutores constituida por 30 códigos y 3 sub categorías, se entiende como la percepción de los practicantes respecto de la influencia de sus profesores tutores sobre su quehacer durante las prácticas. Así se aprecia una influencia en los quehaceres pre-activos e inter-activos, como también un ámbito de influencia indirecta.

La influencia percibida en el ámbito del Quehacer pre-activo, está relacionada con exigencias del tutor hacia el practicante, quienes demandan de este último formas de planificar asociadas a requerimientos institucionales y administrativos, abordar ciertos contenidos y rutinas dentro de la clase, para lo anterior, el tutor ofrece material de apoyo que

sirve como ejemplo. Es así que el estudiante es inducido a adaptarse al funcionamiento del profesor, pero no se aprecia una influencia sobre los principios y lógicas que rigen el Quehacer pre-activo.

Desde el punto de vista del Quehacer inter-activo el estudiante en práctica percibe una influencia de su profesor tutor en lo que respecta a la oportunidad de participación de todos sus alumnos y la progresividad de las actividades de enseñanza, esta influencia se respalda en la experiencia de los tutores, ya que el practicante valida a su tutor a partir de considerarlo un profesional que ya resolvió los problemas que él está vivenciando. Complementario a lo anterior, la influencia aborda también el ámbito de dominio de grupo, en cuyo caso el ejemplo de los profesores tutores o su intervención en la clase cuando el practicante ha perdido el control de esta, validan la utilización de una determinada técnica de dominio de grupo.

Finalmente se observa un ámbito de influencia indirecta las cuales se generan a partir de las contradicciones que se generan con el quehacer de su profesor tutor, así las situaciones que el estudiante considera equivocadas o que no comparte le permiten cuestionar su actuación durante la práctica y reforzar su quehacer. Este ámbito de influencia se aprecia en lo relacionado al dominio de grupo y en lo referente al desarrollo profesional, ya que el estudiante cuestiona las actitudes de sus tutores o profesores del centro de prácticas a quienes observan cansados en el ejercicio de su función

La categoría relación con tutores está compuesta por 20 códigos a partir de los cuales se constituyen 4 sub-categorías. Esta categoría se entiende como la forma en que se percibe la relación entre el profesor tutor y el estudiante en práctica, a partir de la cual surgen dos perfiles de tutor que caracterizan las relaciones, un Tutor formador y un Tutor vigilante estos ofrecen las oportunidades de participación a los practicantes en la medida que estos se adaptan a sus tutores

La relación percibida a partir del tutor formador se construye mediante las experiencias positivas que los estudiantes tuvieron con sus tutores, pero también con aspectos negativos que les permiten anhelar ciertas características en sus tutores, así el rol formador se caracteriza por aquel tutor que comparte los argumentos de su quehacer, como también consejos y experiencias que ilustran situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, el tutor vigilante nace como consecuencia de las exigencias administrativas de la universidad, ya que, en el cumplimiento de su función, debe calificar el desempeño del futuro profesor, asumiendo su rol alejado del practicante para otorgar el espacio de autonomía necesario para este. Sin embargo, esta observación adquiere características de control y vigilancia sobre el estudiante en práctica, quien percibe la vigilancia sintiéndose presionado por ella, lo que provoca cuestionamientos a su actuar como también dudas sobre sus decisiones y de su quehacer interactivo.

La relación entre el profesor tutor y el estudiante en práctica se genera en la medida que el tutor otorga los espacios para que el estudiante en práctica pueda llevar a cabo la enseñanza, situación que puede ser paulatina o no, pero siempre por decisión del profesor tutor, quien adquiere una jerarquía a partir de la cual el estudiante en práctica busca adaptarse al tutor para no perturbar las dinámicas que estos tienen establecidas para realizar las clases, adoptando dichas dinámicas.

8. Discusión

Para la discusión de los resultados se propone revisar las categorías y sub-categorías resultantes del análisis de los datos, en función de la influencia que los profesores tutores (PT) puedan haber ejercido sobre los estudiantes en práctica (EP). Es así que en este apartado se incluyen argumentos que permiten tensionar los resultados, mediante la incorporación y contraste de estos con planteamiento teóricos e investigaciones en formación del profesorado en Educación Física, educación, sociología de la educación y disciplinas afines.

Desde el punto de vista pre-activo, la influencia se genera a partir de los modelos de planificación que el PT comparte, así también en la incorporación a la planificación de acciones que los EP observaron del quehacer inter-activo de sus PT. Por otra parte, la influencia en el quehacer inter-activo está centra en las acciones para generar un ambiente motivador, la mediación del contenido, y el domino de grupo, en este caso la influencia es más bien indirecta, ya que el trabajo solitario del EP se complementa con las escasas acciones post-activa, que llevan a cabo junto al PT, incorporando a su quehacer las sugerencias ofrecidas por este. Finalmente, los espacios de reflexión post-activos tienen características utilitarias para la planificación y desarrollo de la clase, y no una influencia, al menos

intencionada, que genere en los EP una función reflexiva profunda de su rol que contribuya en su crecimiento profesional.

8.1. Influencia en el quehacer pre-activo

La categoría “Quehacer pre-activo” se conceptualiza como aquellas acciones que el EP realiza ante de enfrentar el desarrollo de la clase y tienen un sentido preparatorio o previsor. Ya en el año 1968, luego de observar la tarea docente, Philip Jackson indicaba que esta era compleja e incierta y que iniciaba antes del hecho mismo de enseñar, además, esta tarea contempla comprender y criticar los contenidos de enseñanza, los métodos y materiales (Reynolds, 1992).

A partir de lo anterior, es posible indicar que los EP también realizan acciones que permiten comprender y criticar los contenidos, métodos y materiales ya que en su quehacer pre-activo se observa que imaginan la planificación, aun cuando no se constituye como una tarea rígida delimitada en tiempos y espacios, más bien es una acción intelectual libre que puede o no contar con el apoyo de un tercero, pero que permite al estudiante asumir una postura crítica, reflexiva y creativa con el objetivo de proponer acciones pertinentes a las necesidades contextuales y de sus alumnos.

En relación con lo anterior España-Bone y Viguera-Moreno (2021) concluyen que la planificación como parte del quehacer docente es un elemento trascendente que favorece la criticidad y pensamiento divergente, lo anterior a partir de la búsqueda de acciones que el EP considere pertinentes a las características de sus alumnos.

La tarea de imaginar las actividades que luego serán organizadas en la planificación, es una acción que el estudiante realiza sin la compañía de su PT, este último habitualmente ofrece algunos lineamientos como por ejemplo indicar los contenidos a abordar durante las clases y señalar las características de los alumnos, lineamientos que ayudan a orientar esta tarea, sin embargo, no es una acción que se realice en conjunto o bajo la tutela del profesor.

Considerando lo dicho, los EP llevan a cabo estas acciones imaginativas y reflexivas de la planificación, sin embargo, para ello requieren de tiempo y condiciones que no siempre son consideradas durante las prácticas como parte permanente de las acciones que el practicante debe desarrollar en el contexto situado, más bien el EP se acopla a las condiciones

de intensificación de la labor docente (Hargreaves, 2005), lo que reducen las oportunidades de trabajo reflexivo compartido en la escuela. El tiempo es un bien escaso en las distintas dimensiones de la cultura escolar (Rivera-Gutiérrez et al., 2022), y las asignaturas de prácticas también adoptan esta característica que dificulta que el EP pueda preparar la enseñanza en el centro de prácticas en compañía del PT. El estudiante imagina su quehacer futuro, lejos del centro de prácticas, situación que no permite que se vincule con su PT para imaginar juntos, la relación entre ellos se basa en las exigencias o demandas que el profesor tutor realiza al practicante. Esta situación entorpece la posibilidad de desarrollar una actitud reflexiva de la tarea docente, en particular del quehacer pre-activo, y perpetúa una visión instrumental de la tarea de planificar, asociada a exigencias institucionales y los distintos formatos de planificaciones que deben ser llenados, lo que ubica al futuro profesor en el lugar de un técnico u operario (Molina y Monetti, 2021).

Lo anterior realza la necesidad de especificar las características de la función que deben desarrollar los PT en su relación con los EP, ya que se ha demostrado que los tutores o supervisores que demuestran sus prácticas de enseñanza y explican el razonamiento que subyace a su quehacer, generan mejores habilidades de instrucción y planificación en los EP (Mok y Staub, 2021), ya que la naturaleza del conocimiento que se desarrolla en el contexto de las prácticas tiene a la base el razonamiento de los PT con la cual argumentan y dan sentido a su propio quehacer (Medina, 2017), es por lo tanto, el profesor tutor, un poseedor de un saber situado, que al compartirlo se transforma en un facilitador para el EP en su vínculo entre la acción docente y la reflexión.

Sobre lo mismo, el quehacer pre-activo de los EP, se ajusta a la presencia de diversas condicionantes que delimitan su función, entre ellos los lineamientos del profesor tutor, del centro de práctica, e incluso curriculares. Estas directrices establecen límites que en ocasiones contravienen sus propias perspectivas respecto de lo que debería ser la clase de Educación Física, de este modo se genera una contradicción en el EP quien intenta dar respuestas creativas, fruto de la reflexión constante, a las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje, pero su autonomía se encuentra cercada entre lo posible de su quehacer en la escuela y lo que se debe hacer producto de las presiones de terceros (Palamidesi y Gvirtz, 2014). Es entonces que el EP es coaccionado a responder de un modo

preestablecido o con ciertos márgenes, adaptando su quehacer a los requerimientos del sistema educativo, que busca, figurativamente, adaptarlo a él.

Lo anterior es concordante con los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2018, p. 87), quienes señalan la auto reproducción de la institución, como parte de la teoría de la reproducción. Así la institución educativa reproduce las condiciones que le garantizan mantener su función de reproducción, en este caso reproduce al profesorado quien perpetúa las dinámicas escolares.

El quehacer pre-activo incluye entonces una tarea deliberada de pensamiento a partir de la cual se proyecta el proceso de enseñanza considerando los elementos que lo condicionan. Sin embargo, este quehacer reflexivo previo a la clase, debe plasmarse en un documento de planificación, el cual coarta las posibilidades de pensamiento divergente del futuro profesor como también el dialogo permanente que éste debe mantener entre sus prácticas y la reflexión, ya que la planificación como formato, opera como casillas estancas que deben ser llenadas como parte de las exigencias de la función docente en los centros educativos (Rivera-Gutiérrez et al., 2022). Sobre lo anterior, autores indican que el modelo de programación por objetivos ha llevado a los docentes al lugar de operarios cuya labor es seleccionar y ubicar los elementos de la clase en la planificación (Molina y Monetti, 2021).

Por otro lado, la preparación de la enseñanza que llevan a cabo los EP requiere del conocimiento de las características de los alumnos y su avance curricular, situación que concuerda con lo planteado por Davini (2015) quien indica que aun cuando el profesor sea experimentado es preciso adecuar la planificación a los alumnos y contextos específicos. A partir de lo anterior, Verdugo, Tejeda y Navío (2021) en una investigación con estudiantes de pedagogía de Chile, señala que estos tienen una baja valoración de la formación recibida en lo que respecta a la organización y planificación de la enseñanza, específicamente en el conocimiento del currículum para preparar la enseñanza y el conocimiento de sus alumnos y como estos aprenden. Por el contrario, en los participantes de esta investigación, no se observa una valoración negativa o insuficiente sobre la tarea de planificar, aun cuando remarcan la necesidad de tener acceso y conocimiento de las características particulares de sus alumnos en las que se incluyen intereses, formas de aprender, conocimientos previos,

habilidades y capacidades, como también del avance curricular de sus alumnos para así poder llevar a cabo la tarea de planificar forma pertinente.

A partir de lo anterior, parece evidente que la planificación de las clases, que orienta y organiza la tarea del profesor, debe considerar al discente y sus vivencias para establecer puentes entre los conocimientos previos de este y las actividades propuestas por el profesor como dispositivos de aprendizaje (España-Bone y Viguera-Moreno, 2021). En este caso el PT ofrece estas directrices a los EP, indica que características tiene los alumnos, cuales son los contenidos que se están abordando e incluso comparte material, sin embargo, no hay un trabajo conjunto de planificación de las clases e incluso la revisión y retroalimentación de la planificación es escasa, el tutor habitualmente solo recibe el documento que es archivado como parte de las exigencias de los centros escolares que permiten monitorear la cobertura curricular⁶. Esta escasa ayuda genera en el estudiante la urgencia por conocer las características de sus alumnos y su avance curricular.

Por otra parte, durante el quehacer pre-activo se evidencia en los estudiantes una consideración sobre las tareas y contenidos incluidos en la planificación, los cuales organizan deliberadamente en función de la clase anterior. A partir de los contenidos abordados en esta y sus apreciaciones, buscan generar un relato coherente entre los mismos, su organización o secuencia se basa en las relaciones conceptuales del propio contenido, lo que indica que para comprender un nuevo contenido es preciso haber aprendido el contenido inmediatamente anterior (Palamidesi y Gvirtz, 2014). Lo anterior es concordante con lo expuesto por Jesús Viciano (2002) quien denomina jerarquización horizontal a la acción de hilar los contenidos de una clase con la siguiente. Durante esta acción de organizar los contenidos y acciones de la planificación, el EP tiene a la mano los contenidos que han sido señalados por el PT y el material que este haya compartido, sin embargo, la contribución del tutor en esta tarea solo se reduce a ofrecer la información necesaria, pero no a un acompañamiento o trabajo conjunto al planificar.

Ahora bien, en este ejercicio de otorgar coherencia a la consecución de contenidos los EP se enfrenta a repensar los significados de los contenidos, manipulan el conocimiento

⁶ Cobertura curricular corresponde al monitoreo sobre el grado de apropiación de los objetivos de aprendizajes OA, por parte de los escolares, durante el año escolar.

con el fin de adaptarlo a las características propias de los alumnos con los cuales trabajan, esta modificación supone adaptar los sentidos del propio conocimiento a formas más simples de entender, relacionar y realizar, es una tarea que involucra repasar el contenido y volver a estudiarlo ahora con una mirada más reflexiva para así alcanzar una comprensión más profunda del mismo que le permita al estudiante en práctica generar representaciones sencillas de un contenido, por tanto es una acción necesaria para la selección de los contenidos (Palamidesi y Gvirtz, 2014).

Lo anterior concuerda con lo que Yves Chevallard denomina trasposición didáctica (2013). Ya que la trasposición didáctica se evidencia en la acción de actualización de los objetos de saber, desarrollando dispositivos didácticos con una intencionalidad precisa, con lo cual se busca generar marcos de referencia contextuales comunes con el alumno permitiéndole a este último resignificar su aprendizaje (Amade-Escot, 2009). En esta tarea, esencialmente intelectual, el EP la desarrolla solo, o en su defecto con un par, no se observa un momento de diálogo con su PT que permitan discutir diferentes posibilidades para usar marcos de referencia contextuales que contribuyan al aprendizaje de los alumnos.

En el caso de la Educación Física el saber a transponer involucra marcos de referencias más amplios que solo el conocimiento científico (saber sabio), lo marcos culturales relacionados a la práctica deportiva, de recreación, el juego y expresión corporal (Miramontes y Beer, 2017), que para ser transpuestos en la Educación Física, estos marcos de referencias operan como el saber sabio para las matemáticas (Gómez, 2015). Por lo tanto, la experiencia y conocimiento que los EP y PT tengan sobre los contenidos y marcos de referencia contextual, son determinantes para transponer los contenidos de forma contextualizada. Así se observa una tensión en el carácter epistemológico de los contenidos que son parte del proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Física, al que se le otorga irreflexivamente características de un saber con raíces científicas (saber sabio) aun cuando su origen se asocia a otros ámbitos sociales.

Las acciones que el estudiante realiza para planifica su enseñanza, son condicionadas también por el tipo de apoyo que brinda el tutor, En algunos casos el tutor participa brindando correcciones sobre la planificación que ya le han sido entregadas, este tipo de acompañamiento corresponde a lo que Mok y Staub (Mok y Staub, 2021) denominan rol de

“marcador de posición” o rol de “supervisor”, el primero de ellos con escasa participación, mientras que el segundo es un tutor que retroalimenta a partir de la observación y registro del quehacer docente del estudiante en prácticas

A partir de lo anterior, en el ejercicio de planificar los PT demandan de los EP competencias que los practicantes aún no han desarrollado por completo y solo brindan, en algunos casos, la información necesaria para poder desarrollar las planificaciones. El tutor ofrece libertad al EP para que este desarrolle sus planificaciones, ofrece autonomía al estudiante, acción que lo desliga de su función tutorial, a partir de lo cual reduce su intervención o apoyo sobre las planificaciones a correcciones, y no interviene en la producción de las mismas. Lo anterior genera incertidumbres en los EP, quienes testean las tareas de aprendizaje planificadas antes de llevarlas a cabo en la clase, prueban la intensidad de las tareas, adecuan la dificultad motriz de las tareas, como también prueban los tiempos y formas de distribución del espacio. En esta acción previsorá recurren a sus pares para así tener certidumbre frente a las demandas de sus profesores tutores.

8.2. Influencia en el quehacer inter-activo

El quehacer interactivo corresponde a las acciones que el EP realiza durante la enseñanza aprendizaje, son acciones que se aprenden y consolidan a partir del ensayo-error y la experiencia, esto da pie a la búsqueda de soluciones para las dificultades de su quehacer, y proyección de dicha experiencia a situaciones análogas en el futuro (Marcelo y Vaillant, 2011). Así el EP aprende en su posibilidad de adaptación funcional en su interrelación con el medio (Ruiz, 2013, p. 108). Es entonces el medio, en este caso la escuela o el aula, el espacio ideal para que los EP aprendan el quehacer interactivo, pues es la propia experiencia la que desafía su saber y da significado a su quehacer y la búsqueda de las soluciones, como lo indica (Díaz Barriga Arceo, 2006) p,41 “La idea de una enseñanza situada encuentra su justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de estos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno”.

Una de las condicionantes del quehacer inter-activo del EP, es la relación que se desarrolla o no con su PT, ya que las expectativas y temores del estudiante en relación a su prácticas operan sobre la relación que se establece con el tutor (Puig, 2004). Es por tanto que

la relación entre EP y PT es determinante en el proceso de tutorización y cumplen su función a partir de distintas acciones sobre sus roles, en este caso el rol del PT es percibido como un vigilante del actuar del EP, un evaluador de su quehacer durante las clases. Esta percepción por parte del practicante, opera como un dispositivo de control o de disciplinamiento ya que el estudiante en prácticas modifica su conducta producto de la vigilancia que en todo momento percibe por parte del profesor tutor, esta presión sobre el estudiante en práctica, es posible porque en la percepción de vigilancias está implícita una posible sanción, en este caso una evaluación-calificación que coacciona sobre el estudiante en prácticas al ejercer un poder (Foucault, 2005).

Así también, esta acción de vigilancias se hace posible pues el EP percibe al PT en un modo omnipresente, por tanto, su acción de vigilancia es visible, pero además inverificable ya que el tutor, mientras realiza otras actividades, acompaña-vigila al EP manteniendo en él la percepción de que es vigiado en todo momento, sin ser necesariamente vigilado. Así el proceso de acompañamiento asume características panópticas en la vigilancia (Foucault, 2005).

Por otra parte, los elementos que constituyen el quehacer inter-activo del EP son el dominio de grupo, la motivación para la clase y llevar a cabo la enseñanza, los EP suelen enfrentar estos elementos de su quehacer, a partir de sus concepciones influidas por la teoría y el paso por la universidad, sin embargo, se evidencia en el estudiante en práctica una mediación entre la teoría y práctica, entre el conocimiento para la práctica y el conocimiento en la práctica (Marcelo y Vaillant, 2011), este último conocimiento es el que se valida en la acción docente, en el contexto y en las relaciones con otros agentes del proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso con sus alumnos y tutores. En el paso de la teoría a la práctica el EP valida la experiencia que ostenta el PT, aun cuando no se compartan las formas de enfrentar la tarea docente, este reconocimiento de las decisiones del PT, ayuda a respaldar las propias decisiones que se toman durante las prácticas, y es a partir de ella que se hace posible pasar de la teoría a la práctica e integrar en su quehacer los elementos del contexto escolar. Es entonces la práctica, como dice González y Fuentes, el momento ideal para pensar el conocimiento que se produce durante la enseñanza (2010) Sin embargo, el reconocimiento de la experiencia que realizan los EP se basa principalmente en la observación, son escasos

los momentos en el que el dialogo con el PT permitió al EP evidenciar los motivos que movilizan al PT en la toma de decisiones.

Los estudiantes otorgan un valor per se a la experiencia de los tutores, señalan que por el hecho de llevar más años ejerciendo la profesión ellos saben cómo actuar, sin embargo, esta posición del practicante frente a su profesor refleja una visión poco crítica e ingenua de la tarea docente, ya que son ellos mismo quienes en ocasiones señalan no estar de acuerdo con sus tutores, aun cuando deben seguir sus lineamientos. Sobre este tema Reynolds (1992) señala a partir de las conclusiones de investigaciones que relacionan a los docentes novatos con expertos, que se debe ser cuidadoso ya que los años de experiencia docente no tienen, necesariamente, una relación causal que los convierte en profesores expertos. Esta actitud ingenua frente a la experiencia, predispone a considerar como verdaderas, situaciones que no han sido reflexionadas, cayendo en una validación falaz.

Por otra parte, aprender a enseñar requiere de la interacción con el hacer del que emerge el conocimiento de cómo enseñar, sin embargo, es preciso analizarlo bajo diversos criterios que condicionan el aula para así fundamentar su actuación y consolidar un aprendizaje (González y Fuentes, 2010). Es por lo tanto necesario promover una relación tutor/practicante, que incluya el dialogo y la discusión sobre las situaciones que se generan en las clases, como también incorporar los argumentos que sostienen su postura frente a la tarea docente, para así a partir de un trabajo reflexivo, contribuir en la formación de los futuros profesores. Lo anterior, es concordante con lo planteado desde la teoría de la cognición situada, que pone énfasis en los espacios de colaboración entre los participantes su pertinencia y oportunidades de cambio para el aprendizaje continuo, lo que se logra a partir de la participación en comunidades de práctica autentica (Díaz Barriga Arceo, 2006). P.42

Sobre lo anterior, los estudiantes en prácticas observan que el quehacer de sus profesores tutores presenta características que ellos no comparten, especialmente en lo relacionado con dominio de grupo, lo anterior genera una contradicción, un contra ejemplo que induce al practicante a mirar su quehacer y re consolidar sus prácticas. En estos casos se sigue validando la experiencia de los tutores, sin embargo, el practicante argumenta el quehacer del PT a partir de ver en ellos el cansancio, la sobre carga laboral e intentan no juzgarlos más bien buscan entender el quehacer de su PT. Es entonces que el EP considera

la experiencia del PT como una forma de respuesta válida a la problemática de dominio de grupo, y adopta formas autoritarias en este ámbito, señalan que una voz de mando fuerte, una actitud menos cercana, y la delimitación las actividades de la clase contribuyen a este propósito.

En relación con lo anterior, EP aprenden los ámbitos de dominio de grupo mediante el fracaso, la soledad y la retroalimentación después de la clase, ya que son comunes las experiencias en las cuales los practicantes se encontraban solo frente a un curso sin poder tomar el control o simplemente los tutores no intervinieron de forma activa, lo que podría haber contribuido a mediar socialmente el aprendizaje del estudiante en prácticas (Davini, 2015). Esto se exagera en las prácticas iniciales en las que el estudiante en prácticas va a la escuela por un tiempo y con responsabilidades menores, pero también con escasa experiencia, sin embargo, los profesores tutores suelen no relacionarse de modo activo y participativo dejando a los practicantes fracasar en el intento de controlar al grupo de alumnos. Situación que es similar a los descrito por Paola Andreucci (2013), quien indica que los tipo de relaciones de los practicantes con sus tutores, durante las prácticas de que involucran menor participación, son muy diferentes a las relaciones que se establecen en prácticas más prolongadas. Similar percepción es la documentada por Tejeda-Fernández, Carvalho-Dias y Guiz-Bueno (2017) quien advierte que los docentes supervisores y los estudiantes en prácticas, consideran poco suficiente la duración y profundidad de las prácticas. Lo descrito anteriormente es una paradoja, ya que los estudiantes de prácticas iniciales e intermedia son aquellos que tienen menos herramientas para enfrentarse al curso, sin embargo, los profesores, al no considerarlos un apoyo sustantivo a su función, no se vinculan con los practicantes, privándolos de orientación en su quehacer. Esta situación es concordante con lo planteado por (Manso y Garrido-Martos, 2021) en una investigación en la que los profesores informaban una baja valoración del aporte de los tutores durante su proceso de prácticas. Así también con lo expuesto por Del Arco et al., (2021) quienes señalan que la practica desarrollada en el último curso del grado es el que más contribuye al desarrollo de competencias profesionales. Por otra parte, esta desafección o desinterés puede entenderse a partir de lo señalado Marcelo y Vaillant (2011, p.31), quienes describen la profesión docente como una tarea solitaria, que es exacerbada por la arquitectura del sistema escolar, que induce el trabajo solitario de los profesores, esto favorecería espacios de creatividad

individual pero los priva de la reflexión colectiva y trabajo con sus pares, que para el caso del practicante es un elemento necesario para su formación. Entonces el profesor tutor al percibir su labor como una tarea solitaria, mantiene esta condición en su rol de tutor, para que el estudiante en prácticas también se enfrente a su quehacer de modo solitario.

Por otro parte, el quehacer inter-activo de los EP busca generar una disposición positiva de los alumnos hacia la práctica de actividades físicas, esta gestión del ambiente de la clase se desarrolla a través del diálogo permanente y la retroalimentación constante de sus alumnos, abriendo la posibilidad de flujos de intercambios recíprocos (Davini, 2015). Es entonces que, los estudiantes en prácticas llevan a cabo su labor desde una dimensión heurística (Estebanz, 1999), generan vínculos entre los conocimientos previos de los estudiantes y los marcos culturales de referencias que puedan acercar los contenidos a los alumnos para facilitar su aprendizaje, lo anterior es concordante con lo planteado por Perrenoud (2004) quien indica que hay que trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. Así también los practicantes realizan modelamientos de las tareas motrices, lo que sirve de ejemplo a los escolares frente a las tareas encomendadas en clases.

Por otra parte, los estudiantes en práctica usan diversos recursos que les permiten mantener un ambiente de clase favorable al aprendizaje y contribuir a manejar el estado de ánimo de los alumnos y su disposición frente a la clase, es así que aprovechan el potencial lúdico del juego como una herramienta para propiciar la participación, es entonces que el juego toma una función instrumental, servil a fines ajenos a su propio objetivo. Es decir, se utiliza al juego para mantener el orden y la atención de los alumnos, y no para jugar. Sobre lo anterior Huizinga (1954) problematizaba al juego señalando que se desarrolla por algún otro móvil, o como plantea Villa et al., (2020) Esto significa que se aprovechan las situaciones del juego (*bienes internos*) para intervenir sobre finalidades del mismo, que no son inherentes a la situación de juego, sino que son producto de la normatividad del discurso curricular (p.142)

Por otro parte, el EP utiliza en su quehacer inter-activo algunas herramientas que facilitan su función, ejemplo de ello es el uso de música durante las clases para favorecer un ambiente de aprendizaje propicio a la práctica de actividad física, lo anterior se complementa con herramienta vocales e histriónicas, como facilitador de la comunicación con sus alumnos,

así la forma en que ellos se enfrentan a la clase, con una actitud positiva y activa, representa un modelo para sus alumnos, situación que es considerada como relevante para incentivar la participación. Del mismo modo se utiliza la inherente competitividad que presentan los niños, esto es un elemento motivador de la participación de los alumnos que contribuye a mediar la intensidad de los ejercicios.

Otro aspecto del quehacer inter-activo, es lo relacionado con la enseñanza de los contenidos propios de la asignatura, en este caso los EP son influenciados por sus tutores a partir de observar en ellos formas de enfrentar su trabajo que en algunos casos no son coincidentes con lo aprendido en la universidad, lo que genera nuevamente una reflexión que busca los argumentos para sostener su quehacer.

Sobre lo anterior, y por las características del conocimiento disciplinar, el estudiante en prácticas muestra motrizmente los ejercicios y actividades que los niños deben realizar, este modelamiento incluye en su ejecución, la intensidad de los ejercicios, y se acompaña de explicaciones analíticas de los movimientos. Esta acción se complementa con un dialogo continuo con sus alumnos que permite ordenar el aprendizaje de estos, los practicantes inician esta tarea generando relaciones entre el contenido, los conocimientos previos y los marcos de referencias, por lo tanto, se puede afirmar que la base de su acción pedagógica es el constructivismo. Esta forma de actuar concuerda con lo planteado por Moreno et al, (2013) en relación a la mediación docente del aprendizaje de los alumnos a partir de la observación de su aprendizaje, tiempos empleados, dificultades, soluciones que permiten a partir de ellas, replantear las situaciones de aprendizaje.

Durante el quehacer interactivo, los EP regulan el desarrollo de las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje, a través de valorar la participación de sus alumnos en la clase y luego modificar de las actividades, esto se lleva a cabo fundamentalmente a través de la observación del trabajo de sus alumnos y el contraste con lo planificado. Así los estudiantes en prácticas mantienen una evaluación constante de sus alumnos que considera factores propios de la práctica como tiempos de práctica, intensidad de los ejercicios, desarrollo correcto de los ejercicios, y otros que se relacionan con el estado de ánimo y participación de sus alumnos, como la diversión y concentración en las actividades. Es entonces que los estudiantes en prácticas realizan acciones para mediar el aprendizaje

corrigiendo los errores y sirviendo de modelo para sus alumnos, como también incentivando la participación incluyéndose las actividades de la clase.

Sobre lo anterior, destaca el juego como un recurso que los estudiantes en prácticas utilizan para regular el desarrollo de la clase, ya que permite aprovechar su potencial lúdico y la ficción propia del juego para favorecer el proceso de aprendizaje. Esta utilización del juego y de lo lúdico, deja ver una valoración positiva hacia este tipo de actividades, su uso representa una estrategia de borde (Litwin, 2013), ya que su incorporación permite abordar otros contenidos, sin embargo suelen verse como un fin en sí mismo, marginando a un lugar secundario los saberes de la asignatura, y como plantea Gómez (2015) otorgándole al juego un carácter pedagógico omnímodo. Entonces, es posible cuestionar el uso del juego en educación física, ya que al ser incorporado como herramienta al servicio de otros saberes se pasa por alto observar al juego como un contenido, por tanto, objeto de transmisión cultural, cayendo en un uso paradójico o ambiguo del juego y no transparente en forma y modos del mismo (Pavía, 2008), ya que el EP considera que los contenidos de la Educación Física son una parte fundamental del desarrollo integral de la persona y dentro de los cuales no se menciona al juego como un contenido, es por lo tanto solo un medio.

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que el proceso de tutorización debería aportar a que el estudiante en prácticas se desarrolle como futuro profesional (Cid y Ocampo, 2006), que aprenda de la experiencia, que adquiera de las competencias que le faciliten al futuro profesor adoptar una actitud reflexiva de su práctica, de analizar su quehacer con las categorías de análisis que aporta la teoría (Litwin, 2013), para a partir de ello tomar las decisiones en la acción. Sin embargo, el proceso de prácticas se transforma en un traspaso de conocimientos prácticos entre PT y EP, ya que el conocimiento práctico incluye las concepciones de quienes los adoptaron y, por lo tanto, a pesar de que puedan resultar útiles en algunas circunstancias, al no reflexionar en conjunto sobre su pertinencia y sobre los motivos que subyacen a su utilización, dificulta que en el futuro este aprendizaje sea utilizado en modo pertinente. Sobre lo mismo es importante destacar que las diferencias en el quehacer del EP y PT inducen una actividad reflexiva, que busca por un lado justificar el actuar de los PT, pero que a la vez los valida, sin embargo, no es clara o

directa la influencia del tutor en la adquisición de una forma reflexiva del quehacer interactivo del EP.

8.3. Influencia post-activa

Por otra parte, el quehacer post-activo se entiende como las acciones que le permite al estudiante en práctica, revisar y evaluar el desempeño que tuvo durante la clase, después de la clase, con un fin comprensivo de lo realizado y proyectivo de lo que se realizará en el futuro, por lo tanto, es la reflexión la actividad que predomina durante este quehacer.

A partir de lo anterior, y en consideración de los resultados se observó que cuando se realiza una reflexión en compañía del profesor tutor, esta tomó características utilitarias a partir de consejos y diálogos que aportan a dar soluciones a dificultades específicas que acontecieron durante la clase, obviando de este espacio reflexivo, los diálogos que contribuyen a comprender los factores que subyacen a los saberes del PT. Esta acción se desarrolla habitualmente inmediatamente después de la clase, lo que podría entenderse como oportuna, sin embargo esta actividad post-activa no incluye un análisis de lo ocurrido en la clase, desaprovechando el valor formativo de repensar la experiencia, lo anterior en concordancia como señala Alicia Pérez Lorca (2015) quien señala que esta retroalimentación debe enfocarse en el proceso más que en el producto.

Entonces se desarrolla un traspaso del conocimiento del profesor tutor, que debe entenderse como la forma correcta de actuar frente a una determinada situación, pero no se discuten los factores que podrían haber sido causales de dicha dificultad o las características de los alumnos por las cuales la actividad propuesta no resultó apropiada. En definitiva, se entiende la reflexión como contar la experiencia y no como un proceso analítico que permite integrar la reflexión a los esquemas mentales, que es justamente lo que Miguel Angel Zabalza (2011) indica sobre cómo debería ser el acto reflexivo.

Otra de las acciones que se llevan a cabo en el quehacer post-activo, tiene un objetivo más bien normativo institucional, ya que se lleva a cabo el contraste entre la planificación y la clase, con el objeto de verificar el avance en los contenidos y tomar decisiones sobre qué contenidos serán parte de las clases futuras. Esta acción de verificación sobre la planificación, se configura como un dispositivo para asegurar cobertura curricular de los alumnos, toda vez

que los objetivos de aprendizaje y contenidos que están incluidos en el currículum escolar, deben ser cubiertos en su totalidad.

Es entonces que, en el quehacer post-activo, no se aprecia acciones que propicien el dialogo que permita cuestionar lo hecho por el estudiante en prácticas de un modo profundo y reflexivo. En este caso se observa una tutorización que revisa lo hecho, pero no que ofrece los argumentos ni los motivos de las decisiones, tampoco las explicaciones de posibles errores que el EP cometió, más bien se ofrecen consejos y formas alternativas de llevar a cabo la clase. Lo anterior no es concordante, con lo planteado por Ruiz (2013, p. 106), quien analizando el pensamiento de Dewey señala que “el conocimiento es precisamente la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.”. Es entonces que se hace necesario avanzar hacia acciones post-activas que consideren la interacción y dialogo del PT con el EP que permita discutir posibles soluciones a las dificultades de la experiencia, que serán puestas a prueba en las clases futuras, para de ese modo cultivar en el EP una forma de pensar que le permita enfrentar su labor profesional de modo reflexivo, así también espacios de observación que permita al EP ver al PT y analizar su quehacer con los criterios que permitan entender el razonamiento de su tutor.

La relación que se establece con el tutor se mantiene en una asimetría que deja al estudiante en prácticas como un receptor de soluciones y como responsable del avance curricular de los alumnos. Lo anterior es lógico en relación a la función que cumple el tutor como profesor de la escuela, quien debe resguardar que las actividades de enseñanza contribuyan al aprendizaje de sus alumnos, además es garante de la cobertura de todos los contenidos del currículum, y su desempeño es evaluado en función del cumplimiento de dicha cobertura. Es por lo anterior que la influencias post-activa de los tutores se centra en las tareas y formas de hacer o llevar a cabo la función docente. situación que es similar a lo documentado por (Tejeda-Fernández et al., 2017) quienes advierten que los tutores ponen se focalizan en la observación y aprendizaje de modelos de hacer.

Por otro lado, el quehacer post-activo de los estudiantes en prácticas incluye la reflexión en torno a los sentidos de la Educación Física, o un cuestionamiento a los contenidos de la disciplina, al currículum o al quehacer profesional. Estos elementos son fruto de las disonancias que enfrentan durante las prácticas, y que conflictúa su quehacer,

producto de lo que aprendieron en la universidad y lo posible de hacer durante su permanencia en prácticas. Este ejercicio de reflexión lo desarrollan solos o con sus pares, tanto en espacios informales, fuera de los centros de prácticas o en la universidad durante las asignaturas de su plan de estudio. No se observa que el EP reflexiones sobre los sentidos de la EF y sus contenidos en la compañía de su PT.

9. Conclusiones

En el siguiente apartado se expondrán las conclusiones de la investigación, para lo cual es pertinente revisar las preguntas que motivaron el estudio:

1. ¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las decisiones que éstos toman al momento de preparar la enseñanza?
2. ¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las formas en que éstos llevan a cabo la enseñanza?
3. ¿El proceso de tutorización de los estudiantes en práctica de EF influye sobre las reflexiones que éstos realizan de la enseñanza impartida?

A partir de las preguntas anteriormente expuestas se presentan los objetivos generales y específicos seguidos de los argumentos que permiten evidenciar si se han alcanzado y en qué medida. Es así que el objetivo general de la investigación es:

Conocer la influencia ejercida por los profesores tutores sobre la adquisición del quehacer pedagógico de los estudiantes en práctica de Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera, durante la trayectoria de prácticas en los procesos de enseñanza pre-activos, inter-activo y post-activo aplicados en escuelas y liceos de la comuna de Temuco – Chile.

El primer objetivo específico: Identificar los procesos de enseñanza pre-activos, inter-activo y post-activo que los estudiantes en práctica llevan a cabo durante su trayectoria de prácticas. Se cumple este objetivo a partir de la creación de las categorías Quehacer pre-activo, Quehacer inter-activo, Quehacer post-activo y sus respectivas sub-categorías las cuales dan cuenta del quehacer del estudiante en práctica en sus tres dimensiones durante su proceso de práctica.

Sobre lo anterior es posible mencionar que los estudiantes durante el proceso formativo exponen un quehacer pre-activo que da cuenta de profundos vínculos con teoría educativa y didáctica, como es la influencia del constructivismo con énfasis en el andamiaje en la construcción del conocimiento de sus alumnos, como también procesos reflexivos de manipulación del contenido a enseñar, lo que se conoce como transposición didáctica.

Por otra parte, los procesos de preparación de la enseñanza son desarrollados fuera del contexto escolar sin la compañía de sus profesores tutores, quienes solo ofrecen algunos lineamientos contextuales y curriculares que el estudiante en práctica requiere para planificar la enseñanza, pero no acompaña ni guía el proceso de planificación. Sobre lo anterior es importante relevar como parte del proceso pre-activo, acciones de pilotaje que realizan los estudiantes como parte del proceso de diseño pedagógico. Lo anterior expone la necesidad latente que poseen los estudiantes por un lado de suplir su falta de experiencia y por otro suplir el poco apoyo de sus profesores tutores en los procesos de planificación, esta búsqueda de ayuda desarrollada por los estudiantes, podría servir para fortalecer sus decisiones al planificar. Vinculado a lo anterior, las acciones de verificación desarrolladas por los estudiantes mediante el proceso de pilotaje, evidencian una desatención por parte de la universidad, pues la institución no es considerada como un espacio o que permita dar certezas a su diseño pedagógico.

Por otra parte, en lo referido al quehacer inter-activo, este se caracteriza por una atención a las acciones de dominio de grupo y motivación para la clase, estos elementos son la base para que el estudiante en práctica pueda desarrollar la enseñanza de los contenidos de la disciplina, por tanto, son su principal preocupación, sobre todo al iniciar los procesos de prácticas. Así también, el quehacer inter-activo de los estudiantes en prácticas está influenciado por el juego, como recurso didáctico que permite la enseñanza de los contenidos, sin embargo, este es entendido con un promotor de un ambiente lúdico, independiente de las características de los contenidos que se estén desarrollando e incluso obviando al juego como contenido.

Finalmente, el quehacer post-activo de los estudiantes en prácticas, presenta características utilitarias, centradas en la búsqueda de soluciones a situaciones específicas de la clase, también se configura como una acción que se desarrolla mayoritariamente en solitario o en compañía de sus pares, en espacios informales luego de las clases desarrolladas en las afueras del centro educativo. Así también, el quehacer post-activo se vincula con un contraste entre lo planificado y la percepción de logro o fracaso en las acciones de dominio de grupo y enseñanza de los contenidos, estas percepciones son compartidas entre sus pares quienes ofrecen sus propias experiencias como posibles soluciones a las problemáticas. Así

a pesar de que la reflexión no se realiza de forma sistemática con sus tutores, si se observa con sus pares como una oportunidad de crecimiento profesional.

El segundo objetivo específico: Conocer las atribuciones de significado de los estudiantes en práctica sobre la relación establecidas con sus profesores tutores durante la trayectoria de práctica pedagógicas. En este caso se logra identificar las características de la relación entre el tutor y el practicante, lo que permite caracterizar dos tipos de tutores el primero un profesor tutor que acompaña y guía su formación y el segundo un tutor que observa y vigila el quehacer del practicante.

Desde lo dicho, es posible observar que los estudiantes en prácticas perciben que su tutor representa una agente clave en su formación, pues que le atribuyen características de experto o poseedor de experiencias que el estudiante considera son valiosas para ellos al momento de enfrentar la tarea de enseñar. Sin embargo, la experiencia situada de los profesores tutores colisiona con los saberes de teóricos de los estudiantes en prácticas que suelen cuestionar las metodologías de sus tutores, que suelen encasillar en estilos de corte tradicional.

Sobre lo anterior, la relación entre tutor y practicante ofrece un espacio para un mutuo aprendizaje, el estudiante aprende de la experiencia situada de su tutor y el tutor se nutre de la creatividad y novedad que representa el estudiante en prácticas, sin embargo, estos últimos comprenden que aún son estudiantes, por tanto, esperan ser reconocidos en tal condición.

También se observa que el estudiante en práctica percibe al profesor tutor con un doble rol, por un lado, un agente que le ayuda en su formación profesional y por el otro como un agente que evalúa su desempeño durante la práctica. Esto último establece una relación jerárquica que dificulta un vínculo más horizontal y cercana entre el tutor y el estudiante en práctica, es entonces que la evaluación de la práctica se transforma en un dispositivo de dominación y control de los practicantes producto del rol que asume el profesor tutor, como evaluador, vigilante lo que condiciona el quehacer del estudiante en prácticas.

Finalmente, el estudiante en práctica percibe que la relación con su tutor está determinada por demandas o exigencias hacia él para que cumpla con las dinámicas escolares

de planificación y avance curricular. Requisito administrativo de los profesores traspasado a los estudiantes en prácticas.

El tercer y último objetivo específico: Identificar la influencia del profesor tutor, percibida por el estudiante en práctica, sobre su quehacer docente.

Es entonces que se concluye que la influencia que los profesores ejercen sobre el quehacer de los estudiantes en prácticas, alcanza su Quehacer pre-activo y está marcada por la cultura institucional del centro de práctica que genera y reproduce el trabajo autónomo y solitario de los profesores, situación que es traspasada a los estudiantes en práctica durante el quehacer interactivo. Así la influencia de este quehacer es complementada por los exigencias y lineamientos ministeriales, curriculares, por la experiencia que el profesor tutor haya acumulado durante su desarrollo profesional y que comparte con el practicante, como también por las características de los alumnos del centro de prácticas cuyo reconocimiento es mediado por las percepciones que el tutor tiene de ellos.

En lo relacionado al quehacer inter-activo del estudiante en prácticas, es posible indicar que este se consolida en función del éxito y fracaso durante la enseñanza situada, modificando y ajustando las concepciones y aprendizajes teóricos que acumuló en su paso por la universidad. Este ajuste de su quehacer interactivo, se influencia por la experiencia del profesor tutor, quien ofrece consejos y modos de actuar durante la clase, que son validados por el estudiante en prácticas sin mayor reflexión.

Sobre lo anterior, el quehacer inter-activo está marcado por la institucionalidad universitaria y exigencias de un sistema educativo que perpetúa dinámicas que muchas veces carecen de apoyo o colisionan con los anhelos de propios estudiantes. Lo anterior se observa mayormente en las asignaturas de prácticas iniciales e intermedias, asignaturas en que los practicantes son sometidos a situaciones de orfandad, toda vez que los profesores tutores no se vinculan estrechamente con los practicantes. A partir de lo dicho el estudiante en práctica encuentra apoyo en su compañero de práctica, con quien realiza todo el quehacer docente. Es entonces que el tipo de prácticas, los tiempos de intervención y las tareas que se relacionan con la práctica son también influyente en los quehaceres de los practicantes

La influencia post activa no aparece como algo que se pueda observar directamente desde los profesores tutores, es más bien una influencia indirecta. Lo anterior es reflejo de lo que ocurre en las instituciones escolares, ya que los espacios para la reflexión y mejora continua son reducidos, ya que la mayoría del tiempo se utiliza en realizar clases y en las tareas administrativas asociadas a ella.

10. Limitaciones e investigaciones futuras

La presente investigación ha presentado limitaciones propias del contexto nacional y global, específicamente, el denominado Estallido Social en Chile y la pandemia Covid-19. Producto de lo anterior se modificó la planificación de trabajo de campo y parte del diseño metodológico, sin embargo, se mantuvo el objeto de estudio y el carácter cualitativo de la investigación.

Una de las limitaciones de esta investigación se origina en la modificación que sufrió el desarrollo de la práctica debido a la pandemia, las cuales desde sus inicios siempre se desarrollaron de manera presencial y en un contexto escolar real. Debido a las indicaciones de la autoridad sanitaria, las clases a nivel nacional fueron suspendidas y reemplazadas por actividades remotas sincrónicas y asincrónicas, incluyendo los procesos de prácticas estipulados en el plan curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Este cambio en la modalidad intervención pedagógica, obligó a reenfocar las técnicas de recolección de información y los canales de comunicación con los participantes.

Por otra parte, la investigación tuvo limitaciones desde el punto de vista de la capacidad de narrar de los entrevistados, ya que al momento de contar sus experiencias en algunos casos entregaban información vaga o poco precisa y en otros casos dispersa. Lo anterior se suma a la inexperiencia por parte del investigador en el uso de este tipo de instrumentos de recolección de información, lo que representó un desafío durante el proceso de las entrevistas.

Así también, cabe destacar que existe plena conciencia desde el investigador sobre las limitaciones de la investigación, debido a que considera sólo una voz, de un número mayor de participantes del proceso de prácticas. Es por ello que se reconoce que para futuras investigaciones el desafío es rescatar la riqueza del quehacer docente de los estudiantes en prácticas, desde una perspectiva etnográfica o autobiográfica, lo que permitiría incorporar más argumentos para entender el proceso de práctica del estudiante de pedagogía. Así también es relevante considerar la opinión de los profesores tutores de la escuela y de la universidad, debido al rol que cumplen durante el proceso de práctica. Esto permitiría tener una visión complementaria de lo que sucede durante el proceso de tutorización.

11. Referencias

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Aguirre, J. (1886). *MANUAL DE JIMNASIA ESCOLAR PARA EL USO DE LAS ESCUELAS DE INSTRUCCION PRIMARIA* (p. 52). Imprenta y litografía Pedro Cadot y Compañía.
- Alfaro, C. y Chavarría, J. (2012). La Transposición Didáctica: Un ejemplo en el sistema educativo costarricense. *Uniciencia*, 26, 153-168.
- Almonacid-Fierro, A. y Merellano-Navarro, E. y Feu, S. y Vizúete, M. (2018). Conocimiento pedagógico del contenido: Un estudio cualitativo en el profesorado de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(7), 1-13.
- Almonacid-Fierro, A. y Merellano-Navarro, E. y Feu, S. y Vizúete, M. y Orellana, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 459-488.
- Alonqueo, P. y Loncón, M. y Vásquez, F. y Gutiérrez, J. y Parada, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de Psicología*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47957>
- Alvarado, V. (2010). *Génesis de la Revolución de los Pingüinos y su incidencia en la reforma educativa en Chile*. Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario.
- Amade-Escot, C. (2009). *La didáctica: Educación Física, deporte de alto nivel*. Stadium.
- Amade-Escot, C. y Venturini, P. (2015). Joint Action in Didactics and Classroom Ecology: Comparing Theories using a Case Study in Physical Education. *Interchange*, 46(4), 413-437. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9263-5>
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 7-26.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>

- Asprelli, M. (2010). *La didáctica en la formación docente* (1° edición). Homo Sapiens.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de educación*, 306, 7-65.
- Bautista, N. (2011). *Procesos de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Beltrán, V. y Sierra, A. y Alejandro, Jiménez González-Cutre, D. y Martínez, C. y Cervelló, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día. *Retos*, 31, 3-7. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.36207>
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica* (primera). Ceac.
- Bisquertt, L. (1956). El instituto de Educación Física y Técnica, en su medio Siglo (1906-1956). *Revista Chilena de Educación Física*.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar, A. y Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación, enfoque y metodología* (Primera). La Muralla.
- Bores, D. y Marín, A. y Méndez, C. y Juan, M. y José, D. (2020). Aspectos metodológicos clave para la formación de futuros maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 572-578. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74169>
- Bottorff, J. y Boyle, J. y Carey, M. y Chapman, L. y Zichi, M. y Dreher, M. y Hutchinson, S. y Knafl, K. y Leininger, M. y Lipson, J. y May, K. y Morse, J. y Muecke, M. y Omery, A. y Peters, J. y Ray, M. y Margarete, S. y Bernard, S. y Noerager, P. y ... Wilson, H.

- (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (J. Morse (ed.)). Universidad de Antioquia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2018). *La Reproducción Elementos para una teoría del sistema educativo* (1°). Siglo Veintiuno.
- Bruneau-Chávez, J. y Maldonado-Hernández, V. y Lagos-Hernández, R. (2021). DIFERENCIAS DEL SOMATOTIPO ENTRE NIÑOS MAPUCHE Y NO MAPUCHE DE 12 Y 13 AÑOS DE MALLECO, ARAUCANÍA, CHILE. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 124-129. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3439>
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individui y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Cañadas, L. y Luisa, M. y Francisco, S. y Castejón, J. (2020). *Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional*. 33-41.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social* (primera). Lom Ediciones.
- Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Prometeo.
- Carreiro, F. (2004). El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Revista educación física y deporte*, 23(2), 41-60.
- Castejon, F. y Giménez, J. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de Educación Física en educación secundaria. *Retos*, 32, 146-151. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51845>
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <http://www.redalyc.org/html/283/28334309/>
- Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 65-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004>
- Chevallard, Y. (2013). *La Transposición Didáctica Del Saber Sabio al Saber Enseñado* (3a

ed.). AIQUE.

Cid, A. y Ocampo, C. (2006). Funciones tutoriales en el prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista Educación*, 34(0), 445-472. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (Tercera Ed). La Muralla.

Concejo Nacional de Educación. (2017). *INDICES Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>

Concejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche. Región de La Araucanía*.

Contreras, O. (2009). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista* (Tercera Ed). INDE.

Contreras, O. y García, L. (2011). *Didáctica de la Educación Física, Enseñanza de los Contenidos desde el Constructivismo*. Síntesis.

Cornejo, M. y Matus, C. (2013). Educación Física en Chile. *Actividad física y ciencias*, 5(1), 1-25. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/5595>

Correa, R. y Stahl, G. (2010). *Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela (eds.)). Pehuen.

Coulon, A. (1994). *Etnometodología y Educación*. Paidós.

Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (1ra Edició). Paidós.

De Faria, E. (2006). Transposición Didáctica: Definición, Epistemología, Objeto De Estudio. *Cuadernos De Investigación Y Formación En Educación Matemática*, 1(2), 1-11.

Del Arco, I. y Gairín, J. y Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales

- en el practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 42(07), 128-144. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de Investigación Cualitativas. Manual de investigación cualitativa. Vol.III* (primera). Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa. vol. IV*. Gedisa.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Emiliozzi, M. y Carnevale, G. y González, M. y Estrada, F. y Guerrero, G. y Bolívar, G. y Silva, M. y Silva, A. (2017). Formación docente y educación física en las escuelas, foco en Argentina, Brasil, México y Venezuela. En *Educación Física en América Latina. Currículos y horizontes formativos* (Número 8, pp. 9-36). Paco Editorial.
- Escuela de pedagogía/Universidad de La Frontera. (2017). *Reglamento de línea de prácticas para carreras de pedagogía* (p. 9).
- España-Bone, Y. y Viguera-Moreno, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-13. <https://n9.cl/aqbrmh>
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- Figueras, S. y Capllonch, M. y Blázquez, D. y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: Estudios e investigaciones. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 123, 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. En M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with text, image and sound a practical handbook* (First, pp. 75-92). SAGE.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. En *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual práctico* (pp. 114-136). Vozes.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (tercera). Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

- Foglia, G. (2014). Evaluación en Educación Física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ra edición). Siglo XXI.
- Gambau, V. (2019). Las actividades profesionales con exigencia de titulación universitaria en ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista Española De Educación Física Y Deportes-Reefd*, 425, 37-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.55166/reefd.vi425.740>
- García, H. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de EF. *Adaxe - Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 19, 105-133.
- García, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículum educativo. *Revista Educación*, 29(2), 67-75.
- Garrido, J. (2017). La formación inicial de docentes en Chile: la discusión de la relación entre teoría y práctica. En *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. (p. 267). Ediciones Octaedro.
- Garriz, A. y Trinidad-Velasco, R. (1999). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*, 15(2), 2-6. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.2>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gilli, T. y Carabajal, J. y Amieva, M. y González, I. y Adriana, M. y Baigorria, J. y Pérez, M. y Ferreyra, M. y Neme, C. y Ricci, C. y Massa, M. y Gorostegui, E. y Audisio, V. y Rodríguez, K. (2012). *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*.
- Gimeno, J. y Feito, R. y Perrenoud, P. y Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Ediciones Morata, S.L.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*

educativa. Morata.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: Historia de un Concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 83-115.

Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: Entre apimeleia y transmisión en la cultura corporal del movimiento. En *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. (p. 362). Miño y Dávila.

Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43. [https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001)

González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2013). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 83-109. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10706>

González, M. y Fuentes, E. (2010). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion2*, 354, 47-70. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3º Edición, pp. 148-165). Akal.

Guzmán, Y. (2011). *Transferencia en los textos de matemática de grado 9º*. UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.

Hermosilla, P. y Creus, A. (2018). *Relatos de formación y saberes docentes. Historias de vida de profesores principiantes en Chile y España* (primera). Ril ediciones.

Hernández, J. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿Una nueva definición de la educación física escolar? *Revista de educación*, 311(1), 51-76.

Hernández, R. y Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (quinta). McGraw Hill.

Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. German25.

Iserbyt, P. y Ward, P. y Li, W. (2015). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095868>

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.

La Madriz, J. (2006). Una aproximación didáctica al estudio del saber enseñado en el acto didáctico. *Revista Ciencias De La Educación*, 28(2), 25-42.

Libáneo, J. (2014). La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov. *Revista de Didácticas Específicas*, 10, 5-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/didacticas2014.10>

Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.

López-Ros, V. y Pradas, R. y Font, R. (2010). La planificación y la acción docente en Educación Física desde la perspectiva de la «acción situada». *II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació, 2004*, 1-8.

López, S. y Marín, R. y Rivera, J. (2015). Percepción de la educación física en docentes universitarios. *Educación Física y Ciencia*, 17(1), 1-8.

López, V. y Font, R. y Pradas, R. (2008). Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de educación física: opciones de desarrollo a través del practicum. *Univest, May 2016*.

López, V. y Molina, M. y Pascual, C. y Manrique, J. (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/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>

Lorenzo, M. (2014). ¿Transposición didáctica o conocimiento didáctico del contenido o conocimiento pedagógico del contenido? “A rose by any other name”. En *Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana* (pp. 1-12). Editorial Académica Española.

Loughran, J. y Berry, A. y Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers Pedagogical Content Knowledge* (Segunda). Sense publishers.

Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)

Manso, J. y Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: Qué demandan los docentes. *Revista de Educacion*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.

Marcon, D. (2012). Pedagogical practices as scenery for the construction of pedagogical content knowledge of prospective physical education teachers. *Journal of Physical Education*, 22(2), 295-306. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i2.12462>

Marcon, D. y Braga, A. y Do Nascimento, J. (2012). Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores Theoretical reflections on the construction of pedagogical content knowledge of prospective teachers. *Educação: teoria e prática*, 22, 16-37.

Marcon, D. y Graca, A. y Juarez, N. (2011a). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, 25(3), 497-511. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000300013>

Marcon, D. y Graca, A. y Juarez, N. (2011b). Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, 25(2), 323-

339. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000200013>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martinic, S. y Vergara, C. y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Mayorga-Vega, D. y Saldías, M. y Vicianá, J. (2020). Niveles objetivos de actividad física durante las clases de Educación Física en estudiantes chilenos usando acelerometría. *Retos*, 37, 123-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69238>
- Medina, J. (2017). La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docente: aspectos epistemológicos. En *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. (p. 267). Ediciones Octaedro.
- Mena, J. y Gómez, R. y García, M. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el practicum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>
- Mercado, H. (2007). *La Mujer y el Deporte en Chile. Una perspectiva de género*. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley 20129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad*.
- Ministerio de Educación. (2010). *FIJA TEXTO REFUNDIDO, COORDINADO Y SISTEMATIZADO DE LA LEY Nº 20.370 CON LAS NORMAS NO DEROGADAS DEL DECRETO CON FUERZA DE LEY Nº 1, DE 2005*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio Educación Física y Salud*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional*

Docente.

- Ministerio de Educación. (2017). *Contextualización de la enseñanza en Chile. resultados de la encuesta internacional TALIS 2013 OCDE.*
- Miramontes, J. y Beer, D. (2017). Transposición didáctica y Educación Física. *12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, 0-14. <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Mok, S. Y. y Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Molina, M. y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *RAES- Revista Argentina de Educación superior*, 22, 187-202.
- Moreno, A. y Álvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 159-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100009>
- Moreno, A. y Calvo, C. y López, S. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: Educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 203-216. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie620590>
- Moreno, A. y Trigueros, C. y Rivera, E. (2012). El papel de la Educación Física escolar en el siglo XXI: una mirada desde el docente universitario. *Movimiento*, 18(1), 33-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.27023>
- Murillo, A. (1872). *DE LA EDUCACION FISICA Y DE LA ENSEÑANZA DE LA HIJENE EN LOS LICEOS I ESCUELAS DE LA REPUBLICA.* (p. 33). IMPRENTA DE LA LIBRERIA DEL MERCURIO.
- Nieva, C. (2015). *La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante* [Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/97234>

- Oliveira, J. y Cirqueira, J. y Da Silva, M. y Ribeiro, T. (2015). Perfil atual da formação profissional em Educação Física no Brasil. *Formação profissional em Educação Física na América Latina*, 55-75.
- Olivera, J. (2006). Perspectivas de la educación física en los albores del siglo XXI. *Apunts: Educación física y deportes*, 83(1), 1-4.
- Ospina, L. (2007). Sobre el objeto de conocimiento de la Educación Física. *Educación y Educadores*, 10(2), 149-161. <https://doi.org/https://doi.org/10.5294/edu>
- Palamidesi, M. y Gvirtz, S. (2014). *El Abc de la tarea docente: currículum y enseñanza* (3º). AIQUE Grup.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (en el contexto de una clase de Educación Física). *Revista Educación física y Deporte*, 27(1), 31-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.efyd>
- Pedras, R. y Font, R. y López, V. (2009). Desarrollo de competencias y conocimiento práctico en el practicum del maestro de educación primaria en la mención de educación física. En M. Raposo (Ed.), *El practicum más allá del empleo. Formación vs Training* (pp. 1073-1084). Universidad Santiago de Compostela.
- Perez-Lorca, A. (2015). La supervisión de prácticas profesionales y el desarrollo de un profesional reflexivo. *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas.*, 1970-1984.
- Pérez, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347(1), 343-367.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAÓ.
- Pinto, J. y González, M. (2008). El conocimiento didáctico del contenido en el profesor de matemáticas: ¿una cuestión ignorada? *Educación Matemática*, 20(3), 83-100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40512064005>
- Poblete, C. y Moreno, A. y Sandoval, E. y Aedo, E. (2019). Kuifi kimün aukantun kimeltuwin meu. La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su

- cultura. *Retos*, 2041, 197-204.
<https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72518>
- Pozo, J. y Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En *Abriendo las puertas del Aula. Transformación de las prácticas docentes* (p. 675). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acompañamiento al estudiante. *Portularia*, 1, 455-462. <https://doi.org/1578-0236>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y el currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543062001001>
- Rivera-Gutiérrez, C. y Henríquez-Alvear, L. y Gutiérrez-Saldivia, X. (2022). El tiempo curricular como mandato de la planificación y quehacer pedagógico. *Inter-Acao*, 47(1).
<https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.72686>
- Rivera, C. (2020). Recorrido histórico disciplinar de la Educación Física en Chile, instauración de cuerpos dominantes y dominados. En R.-N. Nunes & M. Alves (Eds.), *TRAJETÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMÉRICA DO SUL* (p. 15). Universidade Federal de Goiás.
- Rivera, C. y Henríquez, L. (2018). Construcción Disciplinar De La Educación Física, Efectos Sobre Una Región Culturalmente Diversa: La Araucanía. *Inclusiones*, 5(4), 174-194.
- Rivera, C. y Henríquez, L. (2019). Análisis de los documentos (1872 – 1886) que influyeron en los programas de la disciplina de Educación Física en Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 117-128.
- Robles, J. y Abad, M. y Castillo, E. y Giménez, F. y Robles, A. (2013). Factores que

- condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de Educación Física. *Retos*, 24, 171-175. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34552>
- Robles, J. y Giménez, F. y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos. *Retos*, 18, 5-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34642>
- Rodríguez-Gómez, D. y Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, No. 367, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez, G. y Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe, S.l.
- Ruffinelli, A. y Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Salazar, G. (2006). *Ser niño «huacho» en la historia de Chile (siglo XIX)*. Lom Ediciones.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseño, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(1729-4827), 71-78.
- Sánchez-alvarez, I. y Rodríguez-menéndez, C. y García-pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 2041(2012), 143-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social:*

- procedimientos y herramientas para la interpretación de la información cualitativa.* Editorial de la Universidad de La Plata.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Serrano, S. y Ponce, M. y Rengifo, F. y Mayorga, R. y Hevia, P. y Concha, A. y Silva, J. y Nuñez, I. y Gajardo, J. y Cano, D. y Correa, A. y Perl, M. y Vicuña, P. y Loyola, C. y Lira, R. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II La Educación Nacional (1880-1930)*. Prisa Ediciones.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 0-30.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368>
- Silva, T. M. L. S. y Paula, P. M. F. y Graça, A. B. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7), 1-29.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Solarte, M. (2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica. *Revista Electronica de la Red de Investigación Educativa ieRed*, 1(4), 1-12.
- Solarte, M. (2010). Análisis de contenidos en los textos escolares de ciencias naturales, aplicando la teoría de la transposición didáctica. *EDUCyT*, 1, 175-188.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (Quinta). Morata.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejeda-Fernández, J. y Carvalho-Dias, M. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis*, 9(19), 91-114.
<https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de

una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de orig. *Provincia*, 29, 135-173.

[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=97322690&lang=es&site=ehost-](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=97322690&lang=es&site=ehost-live%5Cnhttp://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=97322690&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep7Y40dvuOLCmr0yepRBSrqa4TK+WxWXS&ContentCustomer=dGJyMOz)

[live%5Cnhttp://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=97322690&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep7Y40dvuOLCmr0yepRBSrqa4TK+WxWXS&ContentCustomer=dGJyMOz](http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=97322690&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep7Y40dvuOLCmr0yepRBSrqa4TK+WxWXS&ContentCustomer=dGJyMOz)

Tójar, J. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. La Muralla. www.arcomuralla.com

Reglamento Carreras de Pedagogías, (2009).

Urra, B. y Reyno, A. y Fehrenberg, M. y Muñoz, M. (2020). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos. *Retos*, 2041, 362-369. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72781>

Vasilachis, I. y Ameigeiras, A. y Chernobilsky, L. y Giménez, V. y Mallimaci, F. y Mendizába, N. y Neiman, G. y Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Primera). Gedisa.

Velásquez, J. y Flórez, G. y Tamayo, Ó. (2014). *Conocimientos necesarios para la enseñanza: Una categoría fundamental en la formación de maestros*. Universidad de Tolima.

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

Verdugo, A. y Tejada, J. y Navío, A. (2021). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles Educativos*, 43(1), 119-137. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>

Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios*

Pedagógicos, 40, 323-338. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>

Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (Primera Ed). INDE.

Villa, M. y Nella, J. y Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación. Tras su dimensión estética, ética y política*. Universidad Nacional de La Plata.

Vizuete, M. (2010). Tendencias de la educación física en la escuela. Las Vanguardias. *Revista Perspectivas Educativas*, 3, 33-52.

Wallhead, T. y Dyson, B. (2017). A didactic analysis of content development during Cooperative Learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311-326. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X16630221>

Ward, P. y Ayvazo, S. y Lehwald, H. (2014). Using Knowledge Packets in Teacher Education to Develop Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 38-43. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.926843>

Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

12. Anexos

Anexo 1. Instrumentos recolección de datos.

Ficha participante estudiante en práctica

Nombre			
EdadAños	Masculi no <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>
Tipo de escolaridad donde realiza práctica	Municipal <input type="checkbox"/>	P. Subvencionado <input type="checkbox"/>	Particular <input type="checkbox"/>
Curso en Práctica profesional	Educación Básica 1°- 2°- 3°- 4°- 5°- 6°	Educación Media 7°- 8°- I°- II°- III°- IV°	
	Humanista Científico <input type="checkbox"/>	Técnico Profesional <input type="checkbox"/>	

Anexo 2. Guion de entrevista

Introducir el principio de la entrevista.

En esta entrevista le solicitaré, en reiteradas oportunidades, que relate, narre o explique situaciones en la que ha tenido experiencias relacionadas con sus asignaturas de prácticas pedagógicas. Como por ejemplo sobre el desarrollo de sus clases, la planificación, etc.

a) Los conceptos del entrevistado sobre las prácticas pedagógicas y su biografía en relación al mismo.

1. ¿Qué es para ti una asignatura de práctica pedagógica?
2. ¿Qué representan para ti los contenidos de la Educación Física?
3. De acuerdo a tu conocimiento, ¿qué es una planificación de clase o unidad?
4. ¿Qué es para ti ejecutar la clase y que elementos son parte de ella?
5. ¿Qué es para ti la reflexión docente?
6. Cuando miras atrás, ¿Cuál es la primera experiencia de práctica que recuerdas? ¿Podrías hablarme de ella? ¿Cómo sucedieron los acontecimientos?
 - ¿qué práctica fue?
 - ¿Dónde te tocó hacer esa práctica?
 - ¿Cuál fue tu participación?
 - ¿qué tuviste que hacer?
 - ¿Hay algún evento de esa práctica que haya sido significativo para ti? ¿podrías narrarme sobre aquello?

b) El significado de la práctica para en la vida cotidiana del entrevistado.

7. Sobre tu proceso de práctica profesional, ¿me puedes narrar como se desarrolla un día cotidiano como profesor practicante?
 - ¿qué acciones o tareas desarrollas en los días que tienes prácticas?
 - ¿me podrías dar un ejemplo de un día de práctica profesional?
 - ¿Y esa clase la planificas? ¿Cuándo, dónde y cómo la hiciste? ¿Cuál era el OA?
 - ¿Cuál fue tu rol?

- Respecto de la experiencia anterior ¿Cuál es la relevancia de los contenidos que se abordaron en esa clase?

- En tu opinión ¿por qué esos contenidos son parte del currículum?

8. ¿Recuerdas algún momento en el que la clase no haya transcurrido como los habías planificado? ¿Podrías contarme sobre ello?

- ¿Por qué crees que resultó de ese modo?

- ¿en esa oportunidad hubo reflexión al respecto?

- ¿Cuándo reflexionaste?

- ¿Reflexionaste solo o con alguien más?

- ¿Qué hiciste para resolver la situación?

- ¿El profesor tutor te ayudó a superar la situación?

9. Cuando te piden realizar una clase la semana que sigue ¿Qué haces, o como te organizas para cumplir con lo solicitado? ¿podrías contarme alguna experiencia al respecto?

- ¿tienes independencia para tomar las decisiones de la clase? ¿por qué? ¿podrías contarme sobre esto?

c) Los significados de la tutorización para el estudiante en práctica y su biografía en diferentes dimensiones. Conceptos claves del estudio.

10. ¿Qué es para ti la tutorización en el contexto de practica pedagógicas?

- ¿sientes que hubo orientación pedagógica en la relación profesional que tuviste con tus profesores tutores de los colegios? ¿por qué?

11. ¿Recuerdas el primer encuentro con alguno de los profesores tutores que ha tenido en los colegios? ¿podrías hablarme de esa experiencia?

- ¿establecieron normas de convivencia?

- ¿manifestó su apoyo?

- ¿compartió el material?

- ¿había más gente involucrada?

- ¿Dónde se desarrolló ese encuentro?

12. ¿Recuerdas alguna experiencia significativa relacionada con algún profesor tutor los colegios? ¿podrías contarme al respecto?

- ¿cómo sucedieron los hechos?
- ¿Qué gatillo aquello que me cuentas?
- ¿Qué aprendiste de esa situación?

13. ¿Crees que tus profesores tutores de los colegios influyen en tus decisiones pedagógicas como profesor practicante?

- ¿porqué?
- ¿Cómo han influido?
- ¿en qué han influido?
- ¿me podrías dar un ejemplo?

14. ¿Cómo enfrentas la planificación de tus clases durante tu práctica? ¿de qué manera creas las planificaciones? ¿Cómo planificas tus clases durante las prácticas? ¿qué acciones llevas a cabo para crear las planificaciones durante las practicas?

- ¿Buscas información? ¿recuerdas los contenidos? ¿preguntas por los materiales?
- ¿alguna otra persona te ayudó en el ejercicio de planificar tus clases?
- ¿Planificaron juntos o solo te corrigió? ¿podría contarme más?
- ¿Compartió y explicó sus planificaciones contigo?
- ¿Hubo momentos para discutir la planificación? ¿Cómo se generaban esos momentos?
- ¿Consideró tu opinión al planificar?

15. ¿Recuerdas algún acontecimiento en que un tutor haya influido o tu hayas hecho propio algún aspecto sobre la forma de planificar? ¿Cómo sucedieron los hechos?

16. ¿Podrías describir la forma en que tu realizas las clases?

- ¿hay algún elemento característico de tu clase?
- ¿Qué acciones realizas para el dominio de grupo?
- ¿Cómo usas el material?
- ¿Cómo es tu rol durante las clases?

- ¿durante tus prácticas, hiciste clases junto a alguien más?
- ¿durante tus prácticas, Pudiste observar a alguien ejecutando clases?
- ¿Durante tu práctica, las ayudas, aportes u orientaciones de tu tutor fueron sobre a algún aspecto específico como la didáctica, manejo del grupo, uso del material u otro? ¿podrías indicarme un ejemplo?

17. ¿Recuperadas algún acontecimiento en el que un tutor te haya influido o tu hayas hecho propio algún aspecto sobre la forma de realizar las clases?

18. Después de la clase ¿realizas un balance de la misma?

- ¿Cómo lo haces? /NO: ¿por qué? ¿no lo consideras necesario? ¿crees que hacer un balance de la clase te ayudaría en el futuro?

- ¿Lo haces solo o con alguien más?
- ¿Cómo se eligen los temas sobre los cuales reflexionar?
- ¿Hubo momentos para reflexionar de los contenidos vistos en clases?
- ¿podrías contarme una experiencia que refleje aquello?

19. ¿Recuerdas algún momento en el que un tutor, de cualquier práctica, te haya influido o hayas hecho propio algún aspecto sobre la forma de hacer un balance de las clases realizadas?

20. ¿Durante las prácticas hubo alguna oportunidad en el que se conversara sobre los sentidos de la Educación Física?

- ¿sobre qué conversaron? / NO: ¿para ti, cual es el sentido?
- ¿Cuál era el sentido que se le otorgó a la educación física?
- ¿compartían opiniones?
- ¿hubo alguien más con quién conversaran del tema?
- ¿Podrías contarme como se generaban esos momentos, eran espontáneos o rutinarios?

21. ¿Recuerdas algún acontecimiento en el que un tutor te haya influido o condicionado directa o indirectamente sobre tu comprensión sentidos de la Educación Física?

d) Proyecciones del estudiante en práctica sobre el tema.

22. ¿Cómo te gustaría que fueran la asignatura de prácticas pedagógicas en tu formación?

23. En tu opinión ¿Cómo debería ser el rol de un profesor tutor del colegio? o ¿Cómo caracterizarías al tutor ideal?

- ¿Viviste alguna situación con tus profesores tutores en la que se pueda ver reflejado lo que señalas? ¿podrías contarme que sucedió?

24. Pensando en tu desempeño futuro, lejos de tu profesor tutor ¿crees que seguirás lo aprendido de él o ella? ¿por qué?

- ¿Hubo algún acontecimiento que recuerdes en el que hayas aprendido algo de tu profesor tutor? ¿podrías contarme como sucedió?

25. Si pudieras volver a enfrentarte a esa experiencia, ¿cómo la harías? ¿Qué cambiarías de tu intervención anterior?

26. Si tú fueras el profesor tutor ¿qué elementos añadirías que de pronto no estuvieron presentes durante tu experiencia cómo practicante?

e) Evaluación y charla trivial

27. ¿Hubo algo que te molestó durante la entrevista?

28. ¿hay algo que quisieras agregar o que pudiera complementar lo conversado?

Anexo 3. Consentimiento Estudiante en Práctica

CONSENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN

Estimado/a Señor/a:

Usted ha sido invitado a participar de la investigación titulada **“La influencia del proceso de tutorización en los estudiantes en práctica de Educación Física de la Universidad de La Frontera: análisis de sus concepciones, quehacer docente y preparación de la enseñanza”**, dirigida por el estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, Sr..... La investigación tiene como objetivo **“debelar la influencia del proceso de tutorización de los estudiantes en prácticas pedagógicas de educación física”**.

Por intermedio de este documento se le solicita participar de esta investigación, debido a que actualmente es Estudiante en Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

El propósito de esta investigación es aportar en la comprensión y caracterización de los procesos de tutorización durante los procesos de práctica profesional, a partir de los cuales se construye parte del conocimiento propio de la profesión.

El estudio permitirá identificar las creencias disciplinares, quehacer docente y decisiones tomadas durante el proceso de práctica profesional, vinculando estas al proceso de tutorización del cual usted es parte.

Su participación es voluntaria, consistirá en participar de una entrevista, la cual será grabada, solicitándole que responda las preguntas del guion de entrevistas asociado a su quehacer docente, tópicos expuestos serán explicados antes de iniciar la actividad, el proceso de entrevista tendrá una duración aproximada de 60 minuto.

Su participación en esta investigación no involucra ningún riesgo o daño para su salud física o mental, como tampoco, perjuicios para su proceso formativo que lleva en curso. Además, su participación es voluntaria pudiendo negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio.

Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, y será guardada por el investigador responsable. Así también, su uso será exclusivo para los fines de los trabajos asociados a esta investigación.

Una vez finalizada la investigación los participantes tendrán el derecho a conocer los resultados de esta, para ello se comunicarán los resultados a los participantes vía correo y a través de presentaciones convocadas para tales efectos.

La participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su RUT, ni ningún tipo de información que pueda identificarlo/a aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador responsable.

Usted no se beneficiará de participar en este estudio, sin embargo, la información que pueda obtenerse a partir de su participación será de utilidad para aportar la comprensión de las prácticas pedagógicas

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, Sr., al teléfono celular 976687819, Correo electrónico@gmail.com

Parte del procedimiento normal en este tipo investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización (consentimiento informado). Para ello le solicitamos contestar y devolver firmada la hoja adjunta a la brevedad.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, Rut _____, Estudiante de Pedagogía en Educación Física, realizo mi práctica en el establecimiento _____, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **La influencia del proceso de tutorización en los estudiantes en práctica de Educación Física de la Universidad de La Frontera: análisis de sus concepciones, quehacer docente y preparación de la enseñanza**, dirigida por el estudiante de Doctorado en Educación la Universidad de Sevilla, Sr.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar en entrevistas, que se realizarán durante el transcurso del estudio en dependencias _____.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, ni perjuicio de mi proceso de formación, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el equipo de investigación, resguardada y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante

Nombre investigador

Firma

Firma

Fecha:

Fecha:

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, Sr., al teléfono celular 976687819, Correo electrónicoz@gmail.com