

Percepción de recursos y limitaciones asociadas a las prácticas pedagógicas en estudiantes de Pedagogía en Educación Física

Perception of resources and limitations associated with pedagogical practices in Physical Education Pedagogy students

Rubén Alegre López, Benito Urrea Tobar, Paz Fernández Valero, Camilo Varela Hijerra
Universidad Bernardo O'Higgins, (Chile)

Resumen. El objetivo del estudio fue conocer los recursos y limitaciones percibidas por estudiantes de Pedagogía en Educación Física en sus prácticas pedagógicas. Se realizó un estudio descriptivo, con 52 estudiantes entre 18 y 25 años utilizando un cuestionario de 10 preguntas abiertas para identificar las limitaciones y recursos en este contexto. Los resultados muestran altas expectativas al inicio del proceso de práctica, identificando como fortaleza las habilidades comunicativas y mostrando temor ante la eventual falta de dominio de grupo y carencia de implementación en el colegio. Tras las prácticas, se reportan aprendizajes de manejo grupal, y que las habilidades blandas, resolución de conflictos y manejo de grupo deberían reforzarse. Se concluye que identificar las limitaciones que los estudiantes perciben respecto al ejercicio docente permite orientar la actividad formativa desarrollar estrategias que potencien los recursos existentes y aborden las limitaciones percibidas para responder a las exigencias del ejercicio profesional

Palabras clave: formación docente, práctica docente, visión profesional, habilidades profesionales

Abstract. The objective of the study was to know the resources and limitations perceived by Physical Education Pedagogy students in their pedagogical practices. A descriptive study was conducted with 52 students between 18 and 25 years of age using a questionnaire of 10 open-ended questions to identify the limitations and resources in this context. The results show high expectations at the beginning of the practice process, identifying communication skills as a strength and showing fear of the eventual lack of group mastery and lack of implementation in the school. After the internships, students report learning group management, and that soft skills, conflict resolution and group management should be reinforced. It is concluded that identifying the limitations that students perceive regarding the teaching practice allows orienting the training activity to develop strategies that enhance existing resources and address the perceived limitations to respond to the demands of professional practice.

Key words: teacher education, teaching practice, professional vision, professional skills

Fecha recepción: 22-06-23. Fecha de aceptación: 26-04-24

Rubén Alegre López
ralegre@ubo.cl

Introducción

En el contexto escolar los estudiantes son enfrentados a diversos desafíos, ya sean pedagógicos, personales y profesionales y en un contexto social altamente dinámico, la educación adquiere un rol cada vez más relevante para generar transformaciones positivas. En este marco, la figura de los profesores cumple un papel fundamental tanto para la adquisición de aprendizajes como para la aplicación de éstos en la vida cotidiana. En tal sentido, se ha puesto el foco en el proceso de la formación inicial del profesorado entendiendo por ello no sólo la transmisión de información sino, principalmente, la adquisición de recursos de enseñanza y la construcción de la identidad profesional (Hortigüela et al., 2016).

En Chile, los currículos de formación docente se articulan alrededor de cuatro áreas formativas: general, de especialidad, profesional y práctica. Ésta última se define como cualquier proceso que pone al estudiante de pedagogía en Educación Física en contacto con un centro escolar a través de actividades organizadas en forma progresiva a través del currículum, involucrando tareas en terreno y la participación de profesores tanto de la universidad como de la escuela (Almeyda, 2016). Los estudiantes en formación comienzan sus estudios universitarios con experiencias, conceptos y actitudes sobre la educación física y el proceso de enseñanza/aprendizaje, y a

partir de la reflexión, generar nuevos conocimientos para su futura labor docente, (Alonso, 2016)

Por ende, un proceso esencial común a los diferentes programas de formación docente es la inserción gradual de los futuros profesores a experiencias prácticas en clases y escuelas, asumiendo que éstos requieren de una preparación continua para asumir las responsabilidades ligadas al rol docente, pudiendo ser ayudados para ello a partir de las experiencias obtenidas en la práctica para, de esta forma, gestionar y adquirir mayor dominio sobre las complejidades asociadas a dicho rol (Russell, 2014). En ese sentido, Almeyda (2016) entiende las experiencias prácticas como un espacio privilegiado para aproximarse gradualmente a la realidad escolar y al trabajo profesional, asumir el rol docente y asociar los conocimientos adquiridos en la universidad con los construidos en la institución escolar.

Marco Teórico

La práctica pedagógica, según Silva et al. (2020) consiste en una acción intencionada, consciente y participativa del profesor en formación realizada para cumplir con las expectativas asociadas al acto de educar, incluyendo aspectos vinculados a la planificación y sistematización de los procesos de aprendizaje, así como su ejecución, afectando no sólo a la persona del

docente sino también a los estudiantes y a la comunidad participativa del centro de práctica. Se ha establecido que, en términos generales, las experiencias prácticas permitirían al estudiante en formación demostrar su nivel de dominio de las habilidades identificadas como esenciales para enseñar (Almeyda, 2016; Cañadas et al., 2018; Cornejo, 2014; Guevara, 2017). Sin embargo, muchas veces esa labor tiende a realizarse bajo una concepción hermética, con horarios, funciones y proyectos muy bien definidos, lo cual diverge de lo que realmente ocurre en el contexto escolar (Gil et al., 2021).

Las prácticas iniciales realizadas en el contexto escolar pueden ser visualizadas, de esta manera, como un espacio protegido y de carácter multidimensional en donde convergen el mundo académico y el mundo laboral para que los estudiantes valoren desde su propia perspectiva las aptitudes, actitudes, conocimientos y competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales asociadas a su futuro profesional y a la realidad en que se desempeñarán (Jarpa et al., 2017).

En este sentido, Fraile et al. (2018) distinguen entre competencias instrumentales (organización y planificación docente), competencias personales (ligadas a la inteligencia social) y competencias sistémicas. Por su parte, Hamodi et al. (2018) plantean la existencia de tres tipos de competencias: básicas o personales (necesarias para el aprendizaje de una profesión), genéricas (representan la base común de la profesión) y las específicas (son la base específica de la práctica profesional). Al respecto, reportan que los estudiantes perciben que durante su formación desarrollan en mayor medida competencias personales por sobre las competencias específicas de Educación Física y las competencias generales, sosteniéndose, a partir de ello, que se obtiene un mejor desarrollo de competencias profesionales cuando se emplean metodologías activas (Estevan et al., 2018; Trigueros et al., 2018).

Ello explica que los acontecimientos y aprendizajes derivados de las experiencias de formación práctica en centros escolares constituyan uno de los elementos más relevantes en el proceso de formación docente, lo que ha llevado, según Córtez y Montecinos (2016) a que en Chile se priorice la formación práctica asumiendo que éstas ofrecen un contexto para resolver situaciones complejas, singulares, dinámicas e impredecibles involucradas en el acto educativo (Guevara, 2017; Silva et al., 2020). En este contexto, las políticas públicas implementadas por el Ministerio de Educación chileno desde el año 1997, a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, asumen la relevancia de la práctica como elemento articulador de la formación con el fin de facilitar una aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional y a la construcción del rol docente (Hamodi et al., 2018; Jarpa et al., 2017).

Por su parte, Almeyda (2016) plantea que en Chile, tanto el Marco para la Buena Enseñanza (2008) como los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media

(2012) identifican lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer pero, pese a ello, esta visión no se encuentra debidamente formalizada dentro de un marco comprensivo que defina lo que estas actividades significan, su orientación formativa, así como tampoco los aprendizajes específicos que se pretenden obtener, evidenciándose ambigüedad y contradicciones al respecto.

Ello explicaría lo enunciado por Cabrera et al. (2016) donde reportan la existencia de una brecha considerable entre las competencias adquiridas a lo largo del proceso de formación universitaria y las requeridas por el mercado laboral, generando que los futuros docentes tengan una relación problemática con su proceso formativo al centrarse en elementos utilitarios y pragmáticos por encima de dimensiones reflexivas acerca del quehacer docente (Cornejo, 2014). Ello implica la necesidad de mejorar la formación práctica de los estudiantes aumentando, por ejemplo, la presencia de elementos ligados a la práctica profesional en los planes de estudios, así como la reflexión holística en torno a éstos (Russell, 2014).

A partir de lo expuesto, se debe asumir la importancia para los futuros docentes que éstos tengan un contacto real con centros educativos desde momentos tempranos de su formación pensando en que a partir de estas experiencias pueden desarrollar y actualizar habilidades y competencias, integrar nuevos conocimientos, desarrollar saberes propios, participar en procesos de interacción social con alumnos y docentes y, finalmente, desarrollar su juicio profesional (Córtez & Montecinos, 2016). Por tal motivo, gran parte de los programas de formación inicial entienden la práctica como una experiencia dirigida a que los estudiantes se formen una imagen realista del contexto de trabajo docente y de la profesión docente (Cañadas et al., 2018; Cornejo, 2014; Trigueros et al., 2018).

Es posible sostener que experiencias prácticas positivas facilitarían que los docentes en formación vinculen los conceptos adquiridos en la práctica con sistemas de pensamiento anclados en elementos conceptuales/teóricos que faciliten su desempeño profesional, entendiendo que quienes se están formando como profesores requieren ver que enseñar una clase completa es totalmente diferente a participar como observador o apoyo en la sala de clases (Russell, 2014) dada la alta complejidad que supone dicha situación (Müller et al., 2016).

Al respecto, existe evidencia (Montecinos et al., 2015) que, dentro de lo denominado la tríada de las prácticas (Guevara, 2017), el análisis de las barreras y obstáculos en la formación práctica de futuros docentes ha sido realizado principalmente por los profesores formadores y docentes de los centros escolares, existiendo en Chile escasa información relativa a cómo los futuros docentes construyen el aprendizaje en esta instancia y como significan esta experiencia (Almeyda, 2016; Cornejo, 2014; Hamodi et al., 2018; Rivera et al., 2012) obviando el que, según Inostroza (1997) saber qué piensan, qué sienten y qué quieren los estudiantes es esencial para formar educadores competentes. Russell (2014) sostiene

que quienes están aprendiendo a enseñar poseen conocimientos ligados a lo que ocurre en una sala de clases pero, sin embargo, existe una carencia importante respecto al análisis e interpretación de dicha experiencia, existiendo muy poco acceso a la manera en que los futuros profesores piensan su labor dada la confianza excesiva que las instituciones formativas tienen en una enseñanza vertical marcada por transmisión o entrega de información en donde el profesor indica qué se debe hacer y el futuro docente sólo debe aplicarlo (Cornejo, 2014; Gil et al.; Guevara, 2017).

Ello evidencia, asimismo, una débil autocrítica de las instituciones educacionales que debe ser subsanada a partir de evidencia emanada desde el contexto educativo mismo, en tanto la clave no es ir de la teoría a la práctica, sino que a partir de las necesidades y demandas de la práctica articular comprensiones teóricas (Gil et al., 2021). Este sesgo se explicaría porque la mayoría de los programas de formación inicial docente tienden a ser muy teóricos y centrados en el conocimiento, relegando a un segundo plano los desempeños específicos para la enseñanza en aula (Hamodi et al., 2018; Müller et al., 2016).

Según Jarpa et al. (2017), las prácticas debiesen transformarse en un espacio que permita a futuros profesores llevar sus saberes a escenarios y contextos educativos reales, generando un aprendizaje experiencial que permita reflexionar en torno a la profesión, transitar hacia una identidad profesional y socializar a nivel profesional elementos que, en su conjunto, son configurados por cada estudiante moldeando su desempeño profesional posterior, así como la forma en la cual significan su trabajo. Aprender la profesión, entonces, se asocia no solamente con el aprender a enseñar sino con el hecho mismo de convertirse en profesor a partir de la reflexión acerca de la enseñanza. En tal sentido, Eirín (2018) sostiene que el desarrollo profesional es, ante todo, un proceso de aprendizaje de los profesores, por lo que debe buscarse entender cómo los docentes interpretan, piensan, sienten, valoran y conciben el contexto de enseñanza.

Hortigüela et al. (2016) reportan la falta de vinculación entre lo que se enseña y lo que finalmente se aplica en el aula en términos de recursos de enseñanza. Por tal motivo, indican que los futuros docentes tienden a valorar las asignaturas que se desarrollan en centros educativos reales o en contextos directamente relacionados a éstos. Ello permitiría, por ejemplo, explicar los resultados obtenidos por Gonçalves et al. (2014), quienes indican que la realización de prácticas fuera del contexto escolar explicaría el énfasis en la preparación física de individuos y el desarrollo de una visión del profesor más ligada al rol de un entrenador que al de un pedagogo al carecer de la imagen concreta del ambiente escolar.

Por su parte, Cortéz & Montecinos (2016) reportan a los estudiantes en práctica modificando sus intereses pasando desde un foco en aprender a ser buenos enseñantes hacia la creencia que el núcleo de su labor reside en el aprendizaje de

sus alumnos, lo cual obedecería a un rol más activo y profesional, marcado por un creciente nivel de autonomía en las acciones pedagógicas implementadas con los estudiantes llevándoles a pensar y actuar como profesor. Ello evidencia el hecho que el proceso formativo posee un carácter social y debe ser ecológico para ser sostenible y perdurable (Falcón-Linares, 2021).

En el mismo sentido, de acuerdo al estudio realizado por Almeyda (2016), tras culminar el proceso de práctica profesional, los profesores en formación reportan haber desarrollado variados aprendizajes, identificado desempeños adecuados y limitaciones a gestionar. Esto explica que valoren al colegio como el espacio privilegiado para aprender a ser profesor en tanto les entrega recursos nuevos y otros complementarios a los entregados por la universidad. En términos específicos, por ejemplo, se reportan dificultades para identificar procesos cognitivos implicados en el aprendizaje actuando más por intuición que en base a una fundamentación teórica. Hechos como este explican el que los practicantes signifiquen de forma positiva la práctica y la ejecución concreta de las tareas docentes en este contexto pues les permite conocer la realidad misma y contrastar lo aprendido en la universidad.

Por último, Inostroza (1997) persigue indagar con estudiantes de educación parvularia, educación básica y educación básica intercultural que realizan su proceso de práctica los miedos, carencias y fortalezas con que enfrentan dicha experiencia. Al respecto, reporta que entre los principales miedos es posible identificar la efectividad de las relaciones interpersonales con niños, padres y docentes, la gestión de conflictos, ansiedad y bloqueos, no captar el interés de los estudiantes, no responder a las exigencias de la universidad y, finalmente, que no resulten los proyectos en aula. En relación a las carencias, se identifica la falta de dominio metodológico, el manejo de estrategias de evaluación y aspectos administrativos, el olvido de contenidos relevantes, el trabajo con padres, inseguridad personal, dificultades para preparar materiales y distribuir el tiempo y, en último término, gestión de conflictos y manejo de la disciplina. Finalmente, respecto a las fortalezas percibidas se señalan la vocación, la confianza, el apoyo recibido de los profesores, el entusiasmo y motivación, las habilidades sociales, el compromiso, el optimismo, cariño y amor por los niños.

De tal forma, es posible plantear que la experiencia de práctica supone una instancia en donde confluyen recursos, expectativas y limitaciones personales y técnicas, apreciándose que los miedos y limitaciones percibidas se vinculan preferentemente a ámbitos de relaciones y gestión interpersonales, metodológicos y administrativos; en cambio, los recursos se asocian a elementos de carácter intrapersonal y de índole básicamente afectiva. A partir de lo expuesto, siguiendo lo planteado por Müller et al. (2016), la aproximación a la práctica aparece como un soporte relevante en la formación de profesores con conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para enseñar más eficazmente, objetivo superior de toda entidad formadora.

En ese contexto, siguiendo lo expuesto por Urra et al. (2019), resulta necesario aproximarse a la experiencia del alumnado para, desde ahí, conocer cómo significan los futuros docentes, lo cuál es relevante para el diseño e implementación de esta instancia, así como para, según Falcón-Linares (2021) transformar la experiencia de aprendizaje, la actitud y el estilo educativo del docente, asumiendo que la escuela no se dirige solamente a los alumnos sino que también participa en el desarrollo personal y profesional de los profesores. De tal forma, el presente estudio tiene por objetivo conocer cuáles son los recursos y limitaciones percibidas por alumnos de la carrera de Educación Física, Deportes y Recreación frente al inicio de sus prácticas pedagógicas y su experiencia en ellas una vez finalizadas.

Método

Estudio cuantitativo-descriptivo, realizado entre junio y agosto del 2022 en la ciudad de Santiago de Chile, en estudiantes pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, de una universidad privada chilena.

Muestra

La muestra se seleccionó mediante un muestreo tipo incidental y estuvo compuesta por 52 estudiantes de primer a

quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, 42 varones y 10 mujeres, con una edad cronológica entre los 18 y 25 años. Los participantes del estudio se distribuyen en cinco prácticas pedagógicas, detalladas en la tabla 1. La formación práctica de la carrera de Educación Física es de carácter progresivo, esto significa que los profesores en formación pasan por una experiencia práctica con las siguientes etapas: inicial, intermedia y profesional. De este modo responden a un proceso de formación pedagógica de carácter organizado, coordinado, gradual y secuencial. El proceso de práctica pedagógica de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de Educación Física, está compuesta por ocho (8) asignaturas que obligatoriamente se deben cursar, comenzando en el primer semestre del segundo año del plan de estudios de la carrera, denominándose cada una de ellas: práctica Inicial I, Inicial II, Inicial III, Intermedia I, Intermedia II, Intermedia III, intermedia IV y Práctica Profesional, los estudiantes deben realizar efectivamente su experiencia práctica en centros educacionales de enseñanza básica y media en establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación de Chile, es decir de dependencia: municipal, particular pagado, particular subvencionado, esto con la finalidad de promover diferentes instancias de formación docente al profesor en formación.

Tabla 1.
Distribución de los participantes en los cursos de prácticas pedagógicas

Asignatura de práctica/ sexo	Práctica inicial I	Práctica inicial III	Práctica intermedia II	Práctica intermedia IV	Práctica profesional	Total
Masculino	7	9	11	13	2	42
Femenino	4	3	0	3	0	10
Total curso de práctica	11	12	11	16	2	52

Los profesores en formación se vinculan con las principales funciones y tareas que desempeñaran en su quehacer pedagógico, además, asumen un curso de enseñanza básica o media del centro de práctica asignado y la labor docente se aproxima a la ejecución progresiva como futuro profesor de Educación Física, mediado a través de un proceso reflexivo del rol docente con el propósito que el futuro docente conozca y asuma las fortalezas y debilidades que encuentra a lo largo de su variada experiencia práctica.

Los criterios de inclusión del presente estudio fueron: a) presentar matrícula vigente, b) tener al menos una práctica cursada y c) manifestar participar a través del consentimiento informado.

Para conocer e identificar las limitaciones, fortalezas, recursos, temores o carencias de los estudiantes que se desempeñarán en el contexto escolar, se adaptó un cuestionario de

10 preguntas abiertas orientadas al proceso (expectativas pedagógicas, temores, fortalezas, entre otras) de práctica pedagógica (Inostroza, 1997, también, el instrumento fue validado por el juicio de tres docentes expertos en materias de práctica pedagógica pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Las preguntas son detalladas en la tabla N°2.

A partir de los datos recolectados por el instrumento aplicado, en donde, se realizó el análisis de las precisas y acotadas respuestas dadas por los estudiantes de la carrera de Educación Física, permitió extraer información a través de un proceso de codificación abierta de las respuestas para agruparlas en categorías o temáticas comunes que permitiesen efectuar posteriormente el análisis de frecuencias basándose en porcentajes, para lo cual se empleó el programa Microsoft Excel versión 16.64.

Tabla 2.
Cuestionario

Preguntas	
1.	¿Cuáles eran tus expectativas al iniciar tu proceso en las prácticas pedagógicas?
2.	¿Cuáles son tus miedos o temores frente al ejercicio pedagógico?
3.	¿Cuáles consideras que son tus principales fortalezas para enfrentar la labor pedagógica?

4.	¿Cuáles consideras que son tus principales carencias para enfrentar la práctica pedagógica?
5.	¿Cuáles fueron los obstáculos que debiste enfrentar en las prácticas pedagógicas?
6.	¿Cuáles de estos obstáculos presentados en las prácticas pedagógicas crees haber superado y cómo lo lograste?
7.	¿Qué aprendizajes obtuviste tras participar en las prácticas pedagógicas?
8.	¿Qué expectativas tienes frente al ejercicio profesional tras haber participado en las prácticas pedagógicas?
9.	¿Qué contenidos te fueron más útiles para enfrentar este proceso?
10.	¿Qué aspectos y contenidos consideras que se debiesen reforzar para enfrentar de mejor forma tus futuras prácticas pedagógicas?

Resultados

La figura 1 demuestra los datos obtenidos con la primera pregunta (¿Cuáles eran tus expectativas al iniciar tu proceso en las prácticas pedagógicas?). En ese contexto, el 75% de los encuestados indicaron tener muy alta expectativas, el 17,3 % medianas expectativas ante el inicio del proceso y un 7,69 % mencionó otras respuestas.

En la figura 2 se encuentran los resultados obtenidos en la segunda pregunta (¿Cuáles son tus miedos o temores frente al ejercicio pedagógico?). El 11,53% menciona el temor sobre la ocurrencia de accidentes escolares, el 15,38% alude a la falta de respeto al docente, el 21% teme a la falta de dominio de grupo, el 6% la falta de conocimientos o herramientas pedagógicas, el 40% no responde o indica otras respuestas.

Los datos obtenidos en la tercera pregunta (¿Cuáles consideras que son tus principales fortalezas para enfrentar la labor pedagógica?) se encuentran en la figura 3. El 7,69% de los encuestados encuentran entre sus fortalezas el tono de voz, el 15,38% la disposición para hacer la clase como su fortaleza, el 11,53% la cercanía con los estudiantes, el 15,38% indica el dominio de grupo y, finalmente, el 50% no responde o indica otras características específicas.

Respecto a la cuarta pregunta (¿Cuáles consideras que son tus principales carencias para enfrentar la práctica pedagógica?) se presentan sus resultados en la figura 4. Ante las "Debilidades para enfrentar la práctica pedagógica" el 15,38% de las respuestas arrojó el tono de voz como debilidad, el 5,76% menciona la resolución de conflictos, el 15,38% el dominio de grupo, la poca experiencia con el 5,76%, controlar el tiempo de la clase 5,76% y, finalmente, el 51,92% entrega otras respuestas o no responde la pregunta.

Los resultados encontrados en la quinta pregunta (¿Cuáles fueron los obstáculos que debiste enfrentar en las prácticas pedagógicas? Explica) se encuentran en la figura 5. el 15,38% indica que las clases online durante la pandemia fueron un obstáculo, el 23,07% menciona el poco material e implementación de los establecimientos educacionales, el 13,46% asocia la poca relación o apoyo del profesor guía, también el 13,46% menciona que el horario y lejanía del centro de práctica fue una barrera, el 4% la planificación de la clase, y el 26,92% no

responde o entrega otras respuestas.

La figura 6 presenta los datos obtenidos de la sexta pregunta (¿Cuál/les de los obstáculos presentados en las prácticas pedagógicas crees haber superado y cómo lo lograste?). El 15,38% indica que las clases online durante la pandemia fueron un obstáculo, el 23,07% menciona el poco material e implementación de los establecimientos educacionales, el 13,46% asocia la poca relación o apoyo del profesor guía, también el 13,46% menciona que el horario y lejanía del centro de práctica fue una barrera, el 4% la planificación de la clase, y el 26,92% no responde o entrega otras respuestas.

Los resultados encontrados en la séptima pregunta (¿Qué aprendizajes obtuviste tras participar en las prácticas pedagógicas?) son presentados en la figura 7. El 30,76% lo asocia al dominio de grupo, un 11,53 % a la apropiación de rol de profesor, el 5,76 a la planificación de las clases, el 51,92% indica otras respuestas o no contesta la pregunta realizada.

Referente a la pregunta "¿Qué expectativas tienes frente al ejercicio profesional tras haber participado en las prácticas pedagógicas?", los datos son presentados en la figura 8. El 40,38 % tiene altas expectativas, el 17,3% bajas expectativas para enfrentar la docencia, el 9,61% no las tiene y el 32,69% no responde la pregunta dada.

En la figura 9 se presentan los resultados obtenidos en la pregunta "¿Qué contenidos te fueron más útiles para enfrentar este proceso?". El 9,61% indicó que los contenidos de desarrollo motor fueron útiles, el 19,23% valoró los deportes el 7,96% los contenidos didácticos, en cuanto el 53,84% no respondió dicha pregunta o señaló otras respuestas.

Los resultados encontrados en la décima pregunta (¿Qué aspectos y contenidos consideras que se debiesen reforzar para enfrentar de mejor forma tus futuras prácticas pedagógicas?) son presentados en la figura 10. El 13,46% señala que la Inclusión se debería reforzar, el 15,38% menciona que las habilidades blandas, resolución de conflictos y manejo de grupo se deberían reforzar, en cuanto el 5,76% considera que los elementos didácticos deberían ser profundizados, el 9,61% indica que la preparación física, 13,46 % reforzaría Planificación de la clase y el 42,3% no contesta la pregunta o da otras respuestas.

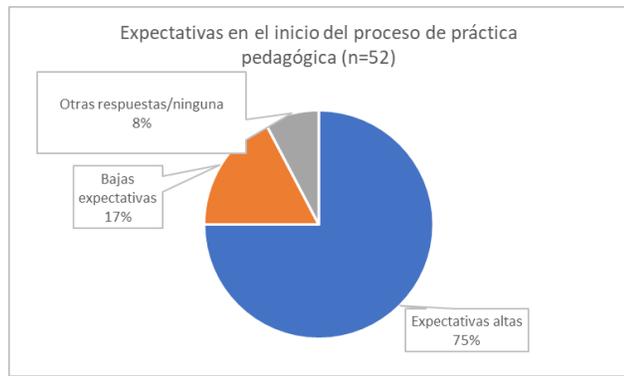


Figura 1. Expectativas iniciales ante la práctica pedagógica

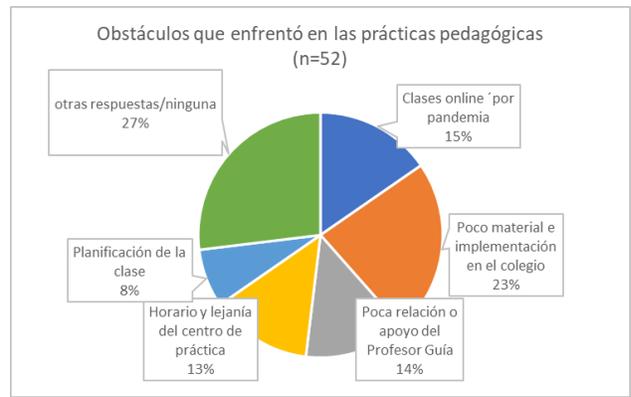


Figura 5. Obstáculos percibidos durante las prácticas pedagógicas

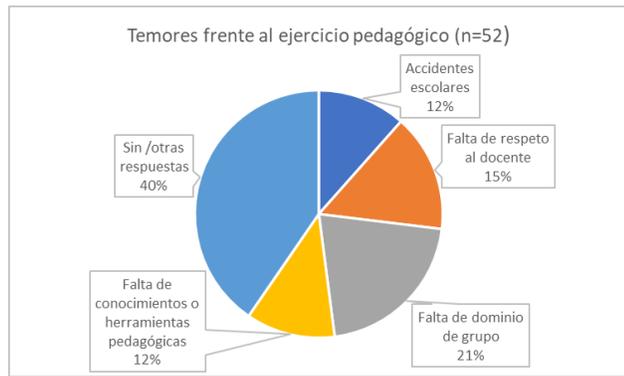


Figura 2. Miedos o temores frente al ejercicio pedagógico

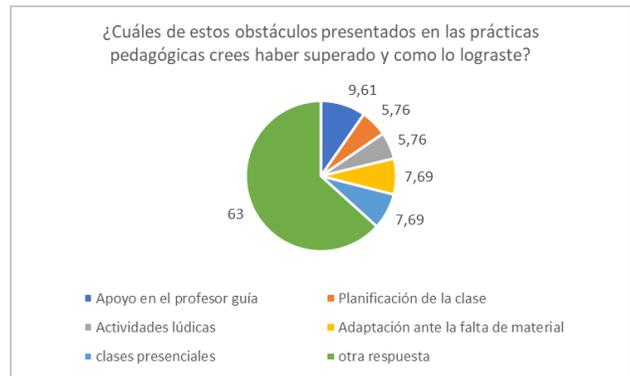


Figura 6. Percepción de obstáculos superados en la práctica pedagógica



Figura 3. Fortalezas percibidas para enfrentar la labor pedagógica

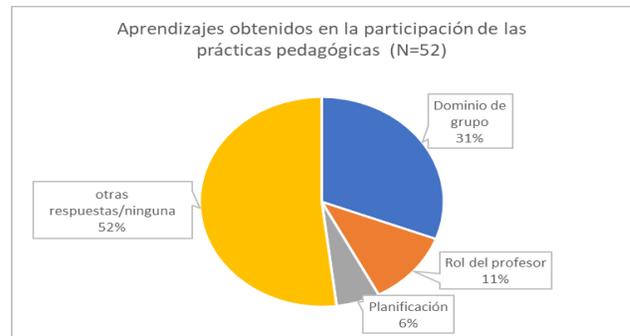


Figura 7. Aprendizajes obtenidos tras participar en las prácticas pedagógicas

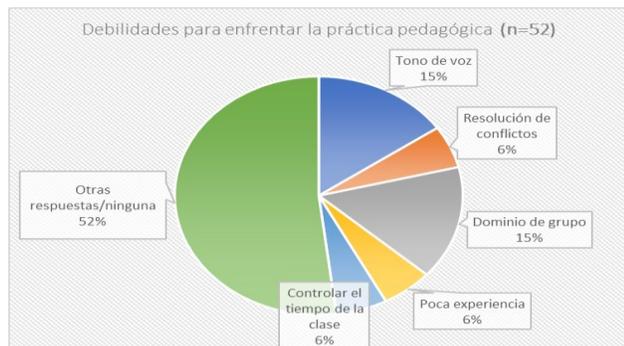


Figura 4. Carencias percibidas para enfrentar la práctica pedagógica



Figura 8. Expectativas frente al ejercicio profesional tras realizar las prácticas pedagógicas



Figura 9. Contenidos percibidos como útiles en las prácticas pedagógicas



Figura 10. Contenidos a reforzar para enfrentar futuras prácticas pedagógicas

Discusión

Resulta necesario como parte de la formación de los docentes, conocer las creencias del alumnado que accede a estudiar Educación Física para construir experiencias significativas de aprendizaje y diseñar el currículum de tal modo que atienda la diversidad estudiantil (Carreiro da Costa et al., 2016). Es por esto, que el objetivo de este estudio fue conocer cuáles son los recursos y limitaciones percibidos de los alumnos de la carrera de Educación Física, Deportes y Recreación para el ejercicio docente. En este sentido, los resultados arrojaron que los participantes indicaron tener altas expectativas en el inicio del proceso de práctica pedagógica, lo que está en línea con lo que señala Escobar (2007), en tanto la práctica se ha transformado en un espacio de suma relevancia, debido que fortalece herramientas y concepciones metodológicas del profesor en formación.

Se espera que los profesores cuenten con fortalezas y recursos en el ámbito curricular y emocional que le permita desenvolverse exitosamente en el campo laboral. En el caso del profesor de Educación Física será para desarrollar las capacidades físicas y motrices que influyan en el desarrollo afectivo, cognitivo, social, moral y espiritual del alumno (Rodríguez-Romo et al., 2007). Los hallazgos encontraron que los estudiantes indican miedo o temor a la falta de dominio de grupo, consideran el tono de voz como debilidad, aunque la principal fortaleza que mencionan es la disposición para hacer la clase. Estos resultados concuerdan con Russell (2014),

quién señala que quienes están aprendiendo a enseñar poseen conocimientos ligados a lo que ocurre en una sala de clases pero, sin embargo, existe una carencia importante respecto al análisis e interpretación de dicha experiencia. Por tanto, se hace necesario reforzar la confianza de los estudiantes en formación considerando que Cuellar- Moreno & Caballero-Julia (2019), señala que para ser un buen profesor se deben tener cualidades personales que le permitan interactuar con el alumnado de forma abierta y efectiva.

En el actual escenario educativo, se proyecta que el docente enfrente las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando las habilidades y actitudes profesionales conectadas a la forma de enseñar, la organización del alumnado y el control de las emociones (Cañadas et al., 2019; Del Valle, De la Vega & Rodríguez-Gómez, 2015). Los resultados arrojaron que los obstáculos que enfrentaron en sus prácticas pedagógicas principalmente eran el poco material e implementación de los establecimientos educacionales y las clases online por pandemia, lo que está en línea con otras investigaciones (Almonacid-Fierro et al., 2021), quienes concluyen que los profesores en formación en tiempos de pandemia han debido innovar en nuevas metodologías de aprendizajes para las cuales no estaban preparados. Además, la posibilidad de innovación en las clases muchas veces se limita debido al contexto sociocultural y económico de los estudiantes, evidenciando la falta de espacios y privacidad en los hogares, acceso limitado a internet y falta de equipos computacionales.

En relación a los contenidos obtenidos en la participación y las expectativas al enfrentar el ejercicio profesional tras la práctica pedagógica, los estudiantes señalan que el aprendizaje que obtuvieron fue el dominio de grupo y poseen altas expectativas al finalizar el proceso, lo que está en línea con lo expuesto por Cañadas et al. (2019), quienes encontraron que los egresados y los alumnos en formación muestran satisfacción con la adquisición de las competencias docentes durante su formación inicial. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas son un aspecto esencial en el proceso del profesor, considerándose como: “un componente que actúa como un eje articulador entre la teoría y la práctica, y que maneja como estrategia central colocar al estudiante de pedagogía en contacto con un centro educativo” (Ávalos, 2022, p.110).

Referente a los aspectos y contenidos que se consideran reforzar, se mencionan las habilidades blandas, resolución de problemas y manejo de grupo, lo que está en línea con Blázquez (2013) quién señala que dentro de las Diez Competencias Docentes para ser mejor Profesor de Educación Física están: “Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión” (p.130) y “crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones de aprendizajes” (p.188). Ello concuerda con la evidencia que sugiere que los estudiantes de educación física tienden a otorgarle mayor

relevancia en su formación a atributos personales y actitudinales por sobre aspectos metodológicos y conceptuales (Urrea et al., 2019; Urrea et al., 2020). Además, en un estudio en el ámbito universitario, se indica la relevante asignada al manejo de ambiente, interacción, participación y entretención (Villarroel & Bruna, 2017). Debemos mencionar también los aspectos metodológicos de este estudio, como mediadores y condicionantes de los resultados obtenidos. Así, puede argumentarse que los resultados encontrados fueron realizados por evaluadores no expertos como lo son estudiantes en formación en Educación Física y serían diferentes de los que habría registrado evaluadores más experimentados, como profesorado universitario o docentes en activo en educación. De hecho, existe un amplio soporte en la literatura acerca de las diferentes percepciones que pueden llegar a tener los diversos agentes implicados en un mismo hecho educativo (Alonso, 2016)

Por lo tanto, los estudiantes en la actualidad se convierten en el centro del proceso educativo, donde se busca su adaptación de su formación a las exigencias profesionales de la sociedad. Para sortear dichos desafíos, el futuro profesor debe poseer las herramientas que le permitan desarrollar sus clases de modo eficaz, con recursos personales, metodológicos y curriculares apropiados. En este sentido, conocer e identificar las principales limitaciones que los alumnos de la carrera perciben respecto al ejercicio docente permite orientar la actividad formativa y el desarrollo de estrategias que permita potenciar los recursos existentes y abordar las limitaciones percibidas apuntando a una formación que responda a las exigencias del ejercicio profesional. De esta manera, se genera el ajuste entre los deseos y expectativas del alumno lo que impacta su desempeño académico, su motivación y actitud hacia la carrera y, con ello, mayor satisfacción vocacional (Cano & Gómez, 2021; Sanahuja & Escobedo, 2021).

Referencias

- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 69-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., Mondaca, J. & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162-171.
- Alonso, M. C., Gómez-Alonso, M. T., Pérez-Pueyo, Á., & Gutiérrez-García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 229-235. [fecha de Consulta 11 de febrero de 2024]. ISSN: 1579-1726. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464044>
- Avalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Chile: Mineduc. http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recurros&langSite=es&id=456
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser un mejor profesor de educación física*. Barcelona: INDE.
- Cabrera Berrezueta, Bolívar. (2016). La estrategia pedagógica como herramienta para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes en la Universidad Católica de Cuenca. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 72-82. Recuperado en 10 de enero de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200006&lng=es&tlng=es.
- Cañadas, S., Santos-Pastor, M., & Castejón, F. (2019). Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>.
- Cano, M. y Gomez, M. (2021). El rol del estudiante de grado en educación infantil: actitudes hacia el estudio y la profesión docente. En O. Buzón-García, C. Romero-García & A. Verdú (2021). *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (3837-3850). Madrid: Dykinson.
- Carreiro da Costa, F., González, M. & González, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 239-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>.
- Cortéz, M., & Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500004>
- Cuellar-Moreno, M. & Caballero-Julia, D. (2019). Características del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria. *Investigação Qualitativo em Educação*, 1. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2067/2002>
- Del Valle, S., De la Vega, R. & Rodríguez-Gómez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como es-

- trategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Revista Acción Pedagógica*, 16 (1), 182-193. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17286>
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Masso, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la intervención docente en la percepción de competencia y motivación de futuros maestros de primaria en Educación Física utilizando la evaluación formativa y compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Falcón-Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 215-229. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215>
- Fraile, A., Aparicio, J., Asún, S., & Romero, R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Gil, K., Capellini, A., Quintao, F., & Zuaneti, M. (2021). Residencia pedagógica y aprendizaje-servicio: diálogos sobre la formación profesional en la Educación Física brasileña. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 75-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400075>
- Gonçalves, L., Lemos, F., Correa, D., & Toro, S. (2014). Formación de profesores en Educación Física en Brasil: comprensión de estudiantes novales de la Universidad Federal de San Carlos. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 87-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200006>
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Hamodi, C., Moreno-Murcia, J., & Barba, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Hortigüela, D., Pérez, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes? análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 207-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400011>
- Inostroza, G. (1997). *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago: Dolmen.
- Jarpa, M., Haas, V. & Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Montecinos, C., Walker H., & Maldonado, F. (2015). School administrators and university practicum supervisors as boundary brokers for initial teacher education in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 49, 1-10.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica - Ministerio de Educación. (2012). Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) - Ministerio de Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) - Ministerio de Educación.
- Müller, M., Alamos, P., Meckes, L., Sanyal, A., & Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 145-163. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500009>
- Rivera, E., Trigueros, C., & De la Torre, E. (2012). (Trans)formar docentes, (trans)formar personas. Una experiencia interdisciplinaria para democratizar el aula universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 38(Número especial 1), 347-370. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400019>
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S., & De la Vega, M. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 383-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Rodríguez Romo, G., Rivero Herráiz, A., Montil Jiménez, M., & Garrido Muñoz, M. (2007). Itinerarios profesionales de los estudiantes de ciencias de la actividad física y del deporte. *Kronos*, 6(12), 54-61. <http://hdl.handle.net/11268/3546>
- Russell, S. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número especial 1), 223-238. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Sanahuja, A. & Escobedo, P. (2021). Motivación docente y competencias adquiridas por el alumnado en prácticas evaluativas participativas y democráticas. En M. Pallarés, J. Gil-Quintana & A. Santiesteban (2021). *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI (632-653)*. Madrid: Dykinson.
- Silva, P. Pires, C., & Pimenta, M. (2020). Proyecto integra-

- dor y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 181-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181>
- Trigueros, C., Rivera, E. & Moreno, A. (2018). A vueltas con la evaluación de las competencias. Percepciones de los alumnos y docentes de los grados relacionados con la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 93-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200093>
- Urria, B., Fehrenberg, M., Muñoz, M., Matheu, A. & Reyno, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 159-166.
- Urria, B., Reyno, A., Fehrenberg, M. & Muñoz, M. (2020). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 362-369.
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10 (4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Datos de los/as autores/as:

Ruben Alegre
Benito Urria Tobar
Paz Fernández Valero
Camilo Varela Hijerra

ralegre@ubo.cl
benito.urria@ubo.cl
pazfernandez@docente.ubo.cl
camilovarela@pregrado.ubo.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a