

## Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa

### Performance components in the professional practice of physical education students: perspectives and meanings from the formative triad

\*Claudio Hinojosa-Torres, \*\*Anthony Araya-Hernández, \*\*\*Hugo Vargas-Díaz, \*\*\*\*Macarena Hurtado-Guerrero

\*Universidad de Playa Ancha (Chile), \*\*Universidad Viña del Mar (Chile), \*\*\*Universidad Andrés Bello (Chile), \*\*\*\*Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses Viña del Mar (Chile)

**Resumen.** La formación docente es un asunto que ha cobrado importancia en Chile producto de cambios derivados de nuevas políticas emanadas desde el Mineduc, específicamente las contenidas en la ley 20.903, la cual puso como intención mejorar la formación de los futuros profesores generando una serie de cambios que, entre otros, revalorizaron las prácticas en la formación docente, buscando posibilitar la articulación entre lo aprendido en la universidad y lo requerido en el contexto escolar. El presente estudio tiene por objetivo develar los componentes que se precisan para el desempeño de la práctica profesional desde la perspectiva y significado que le otorgan los integrantes de la triada formativa. Se orientó metodológicamente como investigación cualitativa con un diseño fenomenológico, considerando para la recogida de información la entrevista semiestructurada, la que se aplicó a una muestra de participantes que cumplían con los criterios de inclusión. Los resultados muestran que los significados se orientan en tres grandes focos: formación docente, práctica pedagógica y triada formativa, los cuales integran una serie de competencias, responsabilidades y acciones que deben ser consideradas para el óptimo desempeño de la práctica profesional en un estudiante de pedagogía en educación física.

**Palabras clave:** educación superior, formación docente, práctica profesional, pedagogía en educación física, triada formativa, sistema escolar.

**Abstract.** Teacher training is an issue that has become important in Chile as a result of changes arising from new policies emanating from Mineduc, specifically those contained in Law 20.903, which intended to improve the training of future teachers generating a series of changes that, among others, revalued the practices in teacher training, seeking to enable the articulation between what was learned in the university and what was required in the school context. The purpose of this study is to reveal the components required for the performance of professional practice from the meanings given by tutor teachers, mentoring teachers and pedagogy students in physical education. It was methodologically oriented as qualitative research with a phenomenological design, considering for the collection of information the semi-structured interview, which was applied to a sample of subjects who met the criteria of inclusion. The results show that the meanings are oriented in three main focuses: teacher training, pedagogical practice and training triad, which integrate a series of competencies, responsibilities and actions that must be considered for the optimal performance of professional practice in a student of pedagogy in physical education.

**Keywords:** higher education, teacher training, professional practice, pedagogy in physical education, training triad, school system.

### Introducción

La formación docente en la actualidad transita por una serie de transformaciones y cambios de paradigmas, situación que hoy en día busca como principal propósito dotar al estudiante de la mayor cantidad de herramientas y oportunidades formativas en un contexto más cercano a la realidad profesional futura. En este sentido, formar profesores en la actualidad representa un gran desafío (Carreño, Díaz, López y Martín, 2019; Díaz y

Sánchez, 2017; Loubiès, Valdivieso y Vásquez, 2020; Vezub, 2007), considerando que existe evidencia que ha puesto de manifiesto que los profesores son actores claves en la construcción y mejora de la calidad de la educación en el sistema escolar (Barber y Mourshed, 2008; Páez y Hurtado, 2019), siendo incuestionable que un buen docente marca la diferencia, concediéndole a la enseñanza el protagonismo que merece y desarrollando su práctica de forma adecuada (Villaverde-Caramés, Fernández-Villarino, Toja-Reboredo y González-Valeiro, 2021).

Es así como el desarrollo profesional considera la formación inicial como un proceso dinámico y evolutivo de la función docente, lo que supone una «actitud de

---

Fecha recepción: 09-04-21. Fecha de aceptación: 03-08-21

Claudio Hinojosa Torres  
claudio.hinojosa@upla.cl

constante aprendizaje y comprende procesos de mejoramiento del conocimiento, las habilidades y las actitudes de cada docente en particular, pero también del conjunto de los que trabajan en el centro escolar» (Cornejo, 1999, p.60).

La formación docente contempla dos ejes de formación: el teórico y la práctica, siendo el eje teórico «un conjunto de planteamientos teórico-conceptuales referidos a la especialidad» (Delgado, 2017, p.12), en tanto el eje de práctica se considera «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, 2002, p.110). Este escenario ha instado a que las universidades incorporen rediseños en las estructuras formativas e instalen el eje de prácticas como un componente clave en el desarrollo de habilidades y adquisición de competencias propias de un docente, para su implementación posterior al periodo formativo, considerando que «la formación docente es como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador» (Marcelo, 1995, p.8), por lo que la práctica se ha transformado en un hito o espacio de suma relevancia puesto que fortalece herramientas y concepciones metodológicas que le permitirán al futuro profesor cumplir con los requisitos o necesidades que podrían surgir durante el proceso de incorporación al sistema escolar, para lo cual el alumno debe contar con una práctica sistemática, progresiva y constante (Escobar, 2007) que se desarrolle alrededor de problemas reales y contextualizados (Davini, 2015; Castillo-Retamal et al., 2021) considerando también que el dominio de las competencias se debe realizar en un contexto de conocimiento reflexivo y de profundo avance, mediante la autoobservación, el análisis de las necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar (Medina, Domínguez y Sánchez, 2013).

Considerando lo anterior, el concepto de práctica podría entenderse, desde una perspectiva operacional, como la «presencia del estudiante en la escuela durante un periodo determinado, organizado y planificado de tiempo, que le permita a éste acercarse progresivamente a la realidad del mundo docente» (Correa, 2011, p.81). Esto implica, que este estudiante tenga un referente en la escuela que le acoge para realizar su práctica, es decir, un docente que le facilite el acceso a la clase de la que él es responsable y le guíe en la cotidianidad

de la docencia, además de ser acompañado en su práctica por un representante de su institución universitaria, lo que complementa Schön (1992) manifestando que «la práctica profesional no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merecen la pena observar, relacionar, contrastar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de conocimiento» (p.270), lo que Almonacid-Fierro, Vargas, Mondaca y Sepúlveda-Vallejos (2021) definen como «la instancia culmine de la formación inicial» (p.163).

Montecinos, Barrios y Tapia (2011) distinguen distintas concepciones sobre la relación teoría-práctica, donde las prácticas iniciales suelen tener al centro educativo como texto, para que el estudiante observe y haga una lectura de la realidad escolar, a partir de la teoría (p.99). Las prácticas intermedias suelen plantear al centro educativo como contexto, donde se ejercitan destrezas y herramientas docentes. La práctica final o profesional se plantea al centro educativo como escenario, donde el estudiante en formación pone a prueba de manera integrada las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación.

Se entiende que la práctica es un factor clave en la formación docente, más aún bajo la perspectiva que la calidad de las interacciones del practicante con los profesores mentores y supervisores de práctica son claves para la calidad del proceso de aprendizaje del futuro profesor (Andreucci, 2013; Wilson, 2002), por lo que el papel de los principales agentes formadores resulta fundamental para que el alumno durante su práctica profesional adquiera conocimientos teóricos y prácticos significativos y a su vez desarrolle capacidades y competencias a partir del aporte de quienes ya han experimentado y transitado por el camino de la docencia en distintos contextos educativos. De esta interrelación de los actores que median la práctica profesional se desprende el concepto de «Triada Formativa» (Ávalos, 2002, p.113), entendido como las personas que intervienen en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes en formación en el ejercicio de su práctica, donde está el Profesor Mentor (PM), el cual es designado por la universidad y se encarga de visitar y supervisar de manera sistemática al estudiante, el Profesor Tutor (PT) que es designado por establecimiento educacional como guía y soporte permanente en torno a la cotidianidad escolar, además de proporcionar retroalimentación constante al tercer agente, que corresponde al Estudiante en Práctica (EP), el cual es el protagonista

y foco central del proceso formativo.

De esta forma, la triada formativa se ubica como una instancia de acompañamiento que además tiene la propiedad de observar el fenómeno de las prácticas desde tres puntos de vista distintos, lo que para Flick (2007) se conoce como «triangulación de observadores» (p.243), detectando o minimizando así las desviaciones derivadas de una sola persona. De esta manera es que se buscó responder la pregunta: ¿Qué perspectivas y significados se les otorgan a los componentes del proceso de práctica profesional de pedagogía en educación física los integrantes de la triada formativa?, lo que develaría los aspectos generales y centrales que suceden en el proceso de práctica en base a la experiencia de cada uno de los participantes de la investigación.

### **Método**

La presente investigación se abordó bajo el paradigma cualitativo, donde el investigador observa el mundo y desarrolla una aproximación interpretativa y naturalista intentando dar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (Denzin y Lincoln, 2005; Flick, 2007; Rodríguez, Gil y García, 1999). Se enmarca en un método de investigación fenomenológico que se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos (Ortiz, 2015; Mujica, 2021), priorizando un acercamiento al fenómeno a partir de la experiencia del sujeto con la preocupación por determinar el sentido que le da, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto (Bisquerra, 2009).

### **Objetivos**

La investigación ha planteado como objetivo general el «Develar los componentes que se precisan para el desempeño de la práctica profesional desde la perspectiva y significado que le otorgan los integrantes de la triada formativa». Como objetivos específicos se consideró: a) Conocer los componentes del proceso de práctica profesional según los integrantes de la triada formativa; b) Comprender los aspectos que favorecen el desarrollo del proceso de práctica profesional; y c) Indagar sobre los aspectos que dificultan el desempeño de los estudiantes en práctica profesional.

### **Población y Muestra**

La muestra fue de tipo intencionada (Herrero-González, Manrique y López-Pastor, 2021) que según

Izcará (2014) permite «seleccionar los casos que cumplen con uno o varios criterios específicos» (p. 45), además de considerar que los participantes seleccionados o «informantes clave» (Robledo, 2009, p.1) deben integrar una riqueza de información y clara disposición a cooperar en la investigación (Izcará, 2014); los criterios de inclusión se determinaron por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017, p. 230) considerando la accesibilidad y proximidad de los participantes y los centros de práctica. Como criterios de inclusión se determinó: a) estudiantes (damas o varones) de pedagogía en educación física cursando su práctica profesional; b) profesores tutores que estuvieran vinculados con los estudiantes y la universidad; c) profesores mentores del establecimiento educacional que recibirían al estudiante en práctica; y d) que las universidades y los establecimientos educacionales estuvieran en la región de Valparaíso-Chile. Lo anterior determinaría que los tres participantes estarían interrelacionados durante el tiempo que se desarrollaría la práctica profesional.

En relación con lo anterior, los participantes aceptaron cooperar de manera voluntaria y desinteresada, firmando un consentimiento informado que validaba su participación y otorgaba libertad del uso de la información entregada en los términos que la investigación lo requiriera. De esta manera la muestra se compuso de 12 participantes que se distribuyeron en: a) cuatro estudiantes en práctica profesional de pedagogía en educación física (EP); b) cuatro profesores mentores (PM); y c) cuatro profesores tutores (PT).

### **Instrumento**

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semi estructurada (Cañas, Pinedo y García, 2021), la cual según Bernal (2006) «es una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma» (p.226); en este mismo orden Corbetta (2007) menciona que en este formato «el entrevistador dispone de un «guion» con los temas que debe tratar en la entrevista» (p.352), pudiendo decidir libremente sobre el orden de presentación de los temas y el modo de formular las preguntas «sin esperar la respuesta objetivamente correcta, sino subjetivamente sincera» (Hinojosa, Hurtado y Magnere, 2020, p.398).

Bajo esta lógica, el principal objetivo de esta técnica es que «el entrevistado pueda entregar, con la mayor apertura posible, respuestas verbales desde su percepción, opinión y creencias» (Keats, 2009, p.155) de manera tal que permita recolectar información en profun-

didad sobre el fenómeno de estudio, para lo cual el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guion, pero tendrá la libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado (Corbetta, 2007).

Como instrumento se utilizó un guion de ocho preguntas abiertas no dicotómicas, las cuales fueron construidas en relación a los propósitos específicos de la investigación y validadas mediante el juicio de tres expertos, los cuales le otorgaron validez de constructo, que según Keats (2009) «se refiere a qué tan bien reflejan las mediciones de los constructos subyacentes o qué tan cercanamente se vinculan las preguntas con los constructos que se investigan» (p.79).

Las preguntas del instrumento fueron: a)¿Qué percepción tiene usted sobre la importancia de la práctica profesional en el cierre de la formación docente?; b)¿Qué oportunidades de aprendizaje debería proveer el proceso de práctica profesional al estudiante en formación?; c)¿Qué características y/o condiciones deberían tener los centros de práctica para garantizar un desempeño efectivo del proceso de práctica profesional?; d)¿Qué tipo de interacción debería existir entre los integrantes de la triada formativa para el seguimiento y acompañamiento formativo de la práctica profesional?; e)¿Cómo contribuyeron los procesos de prácticas tempranas en la preparación del desempeño requerido en la práctica profesional?; f)¿Qué tipo de acciones debería implementar la universidad para el correcto desarrollo del proceso de práctica profesional de sus estudiantes?; g)¿Es la práctica profesional el escenario ideal para que un estudiante pueda poner a prueba lo adquirido en el proceso de formación docente?

#### ***Procedimiento de recogida y análisis de datos***

Blasco y Pérez (2007) señalan que «la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando información de los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas» (p.17). Es por esto que en investigación cualitativa el proceso de recolección y análisis de datos están íntimamente relacionados, de manera tal que «el investigador sigue la pista a temas emergentes, lee las notas de campo o transcripciones y desarrolla conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos» (Taylor y Bogdan, 2002, p.158).

El proceso de recogida de datos se inició con la organización de un calendario de entrevistas (que se extendió por cuatro semanas), definiéndose los días y horas

de acuerdo a disponibilidad de los participantes o «informantes» (Bisquerra, 2009, p.285); se propiciaron encuentros con una extensión máxima de 40 minutos, donde se generó un acercamiento distendido entre el entrevistador y entrevistado, intentando con esto «construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes» (Taylor y Bogdan, 2002, p.120). Al momento de iniciar la entrevista se lee el protocolo de trabajo y se aclaran las posibles dudas que puedan surgir, dándose con esto inicio al proceso de conversación mediante el planteamiento de las preguntas del instrumento de recogida de datos, registrándose la conversación en una grabadora de voz Philips modelo DVT1100. Al cierre del encuentro, el entrevistador les solicitó a todos los participantes que firmaran el consentimiento informado y se agradeció por la ayuda prestada.

En esta etapa se consideraron 4 criterios de calidad (Calderón, 2002; Guba y Lincoln, 1985; Rada, 2007) que aseguraron que todos los procedimientos se ajustaran a la necesidad de dar autenticidad a los datos y a la investigación. Para la Credibilidad se consideró observar la realidad desde tres perspectivas distintas, permitiendo con esto llegar a un punto co-ocurrente en las opiniones de los participantes; para la Transferibilidad se buscó proporcionar una amplia información sobre el trabajo de campo y del contexto del estudio para permitir transferir los hallazgos en otro contexto; la Dependencia se aseguró mediante un correcto diseño del instrumento de recolección de los datos, además de cumplir rigurosamente los criterios de selección de los participantes; la Confirmabilidad se resguardó dejando al margen las creencias y opiniones al momento de desarrollar la interpretación de los resultados, buscando llegar a conclusiones que apunten a los hallazgos.

Habiéndose cerrado el proceso de recogida de datos comenzó el trabajo de preparación de los datos, los cuales fueron transcritos desde los audios a formato texto Word (\*.docx), con la condición irrestricta de no alterar ni cambiar ninguna de las expresiones contenidas y construir estos textos para el análisis con toda la información que entregó cada participante, lo que implica según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) que se deben transcribir todas las palabras, sonidos y elementos paralingüísticos, indicar pausas o silencios, expresiones significativas, entre otros, incluyendo así el máximo de información (p.70).

Estando constituido el cuerpo de datos de la investigación, se inició el proceso de análisis utilizando el software Atlas.ti 8, que clasifica en la categoría de los «cons-

tructores de teorías basadas en códigos» (Flick, 2007, p.270), el que permite «organizar y sistematizar la información y el análisis en diálogo con los datos» (Hinojosa, et al., 2020, p.399), mediante un proceso que, según Hinojosa et al. (2010), debe ser inductivo y tener la mayor apertura y sensibilidad posible para con esto develar patrones, tendencias, características y otras dimensiones de interés en la investigación (p.399).

El análisis de datos se basó, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en las siguientes etapas: a) exploración de los datos; b) estructuración y organización en unidades y categorías; c) descripción de las experiencias de los participantes; d) descubrimiento de conceptos, categorías y patrones a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos; e) comprensión en profundidad del contexto que rodea a los datos; f) reconstruir hechos e historias; g) vinculación de los resultados con el conocimiento disponible; y h) generación de una teoría fundamentada en los datos (p.465). Además, se ajustó bajo una «perspectiva émica» (decodificación de los datos obtenidos por el investigador que emanan de las creencias y los significados que para los sujetos tienen los hechos relacionados con el fenómeno de estudio, como también una «perspectiva ética» (recodificación de la información que lleva la impronta teórica del investigado (Álvarez-Gayou, 2009).

Como técnica de análisis de datos se utilizó análisis de discurso (AD) el cual estudia el orden, el desorden y la organización de la acción social cotidiana, aprehendiendo lo que la gente dice, cuenta o hace y todo aquello tal y como es producido en la conversación (Artiles, 1990; Iñiguez, 2011) lo cual implica un compromiso cercano con los textos o transcripciones propias, y con el conocimiento necesario para ver los significados en éstos a través de un trabajo reflexivo y técnicamente sofisticado (Antaki, Billig, Edwards y Potter, 2003) interactuando subjetivamente entre lo dicho, lo comprendido y la teoría existente (Barrera y Hinojosa, 2017).

## Resultados

De acuerdo a la estructura del análisis desarrollado, los resultados tienen una presentación que según Delgado y Gutiérrez (1995) va desde lo descriptivo (plano textual) hacia lo interpretativo (plano hermenéutico), lo anterior para asegurar amplitud y claridad de cómo los datos expresan respuestas a la realidad del fenómeno de estudio. De esta manera uno de los primeros niveles de resultados lo constituyen la cantidad total de citas o unidades de contexto (Porta y Silva, 2019, p.11)

encontradas, las cuales para este caso fueron 131 distribuidas por los diferentes códigos y citas seleccionadas como muestra la tabla 1, donde se observa una distribución equilibrada de las citas entre los participantes (rango entre nueve y trece citas).

Tabla 1.

Listado de citas en cada código por participante

Participante	Citas	CP	PTe	ED	TF	PP	RE	PM	PTu	RI
Estudiante práctica 1	13	2	0	2	2	1	2	2	1	1
Estudiante práctica 2	10	0	3	2	1	1	0	1	1	1
Estudiante práctica 3	10	1	0	1	2	2	1	1	2	0
Estudiante práctica 4	10	1	2	1	1	1	1	2	1	0
Profesor tutor 1	11	1	1	1	2	1	1	0	2	2
Profesor tutor 2	11	1	1	2	2	1	1	2	0	1
Profesor tutor 3	11	2	1	2	1	2	1	0	1	1
Profesor tutor 4	9	2	1	1	1	1	1	1	0	1
Profesor mentor 1	10	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Profesor mentor 2	13	2	1	2	2	1	1	2	1	1
Profesor mentor 3	13	1	1	2	1	1	2	2	2	1
Profesor mentor 4	10	1	2	1	0	2	0	1	2	1
Total	131	15	14	18	16	15	12	15	15	11

Fuente: Elaboración propia

La selección de citas se realizó mediante el descubrimiento en progreso (Taylor y Bogdan, 2002, p.159) y el muestreo dentro del material (Flick, 2007, p.75) para identificar temas y descubrir conceptos, considerando el muestreo para la presentación (Flick, 2007, p.75) como mecanismo para decidir las citas que se presentarán para la interpretación en particular. Las citas se agruparon de acuerdo a los significados que representan lo que genera temas o tendencias que comienzan a tomar fuerza por un sentido de «coocurrencia» (Gómez, 2009, p.59) lo que decanta en el surgimiento «códigos o conjunto de conceptos o fragmentos de texto que tienen un denominador común» (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015, p.36). Este agrupamiento generó nueve códigos, los cuales se definieron «operacionalmente» (Cazau, 2006, p.75) tal como se presenta en la tabla 2.

Estos códigos también se agruparon por relación de significados y/o temas, lo que se denomina «familia» o «grupo de códigos» y que según Penalva et al. (2015) se

Tabla 2.

Listado de códigos y definiciones operacionales

Código	Definición operacional
Centro de práctica (CP)	Institución educativa que propicia un espacio de participación para un profesor en formación con la finalidad de desarrollar su práctica profesional.
Prácticas tempranas (PTe)	Espacio formativo de aproximación gradual y progresiva a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales.
Experiencias docentes (ED)	Conocimiento o habilidad pedagógica de algo que se produce a partir de observaciones, vivencias o situaciones sufridas en el quehacer específico docente.
Triada formativa (TF)	Es la relación entre un profesor en formación, profesor guía o mentor y profesor supervisor o tutor que busca una colaboración recíproca para garantizar el éxito de la experiencia de práctica.
Práctica profesional (PP)	Proceso que busca la apropiación y consolidación de los conocimientos y habilidades integradas en la formación docente y que es llevado a cabo en el contexto escolar.
Responsabilidad estudiante (RE)	Conjunto de acciones y tareas que desarrolla el estudiante en práctica profesional para cumplir con los estándares de desempeño establecidos por la institución escolar y universitaria.
Profesor mentor (PM)	Acciones formativas que desarrolla el profesor mentor (supervisor) para acompañar el desarrollo de la práctica profesional.
Profesor tutor (PTu)	Acciones formativas que desarrolla el profesor tutor (guía) para acompañar el proceso de práctica profesional.
Responsabilidad institucional (RI)	Acciones que se desarrollan por parte de la institución formadora para facilitar los aprendizajes necesarios en la formación de un profesor.

Fuente: Elaboración propia

podría entender como una forma de agrupar componentes principales, en este caso grupos de códigos. Esta clasificación permite llevar los resultados a una forma que posibilita un trabajo más ordenado y permite filtrar los elementos con los que se trabaja para una labor más enfocada (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017, p.55). De esta forma se generan tres familias fundamentadas por códigos, tal como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3.  
Listado de familias, definiciones y códigos asociados

Familia	Definición	Códigos
Formación Docente (FFD)	Proceso continuo y multidimensional que se constituye de experiencias y aprendizajes que buscan la preparación profesional de futuros docentes.	Responsabilidad institucional (RI) Responsabilidad estudiante (RE)
Práctica Pedagógica (FPP)	Espacio formativo que se vincula a todo tipo de experiencias y vivencias para el estudiante en circunstancias similares a las que tiene el contexto escolar en particular.	Centro de práctica (CP) Práctica profesional (PP) Experiencias docentes (ED) Prácticas tempranas (PTe)
Triada Formativa (FTF)	Espacio reflexivo generado dentro del proceso de práctica profesional y que busca la interrelación de los actores involucrados como mecanismo de acompañamiento efectivo.	Profesor mentor (PM) Profesor tutor (PTu) Triada formativa (TF)

En la Familia Formación Docente (FFD) las temáticas dialogan en base al valor, características e impacto que tiene este proceso en la formación de futuros docentes, considerando que la universidad como institución debería responsabilizarse de ofrecer todo tipo de oportunidades de aprendizaje complementado esto con el trabajo y dedicación que ofrece el estudiante.

Esto se refleja en el código RI que muestra el valor que tiene la organización con los estándares que aplica para formar docentes, condiciones que no siempre logran integrar los aspectos teóricos y prácticos de la profesión:

*«Para mí yo pienso que la universidad entrega solamente el campo teórico y no mucho la aplicación práctica. Es como aprender la teoría, pero para poder enseñar lo que realmente te lo da es la práctica en terreno»* (PT4-1:3)

*«Yo encuentro que no entregan muchas herramientas, no creo que haya un interés mayor de querer que realmente el alumno se desenvuelva bien en su práctica profesional, sólo se preocupan de que el alumno tenga un centro de práctica y con eso se conforman»* (PM3-5:8)

*«Te van entregando el conocimiento teórico, pero también te van entregando los tips para hacer una buena práctica, pero no siempre se entiende como la teoría se lleva a la práctica»* (EP1-2:4)

El código RE pone de manifiesto el valor que tiene la responsabilidad que le entrega el estudiante al proceso de formación docente, la cual se manifiesta en acciones que pone en práctica para demostrar desempeños ad-hoc a la función docente futura:

*«Él debe ser capaz de demostrar las competencias que aprendió*

*durante cinco años, como por ejemplo las disciplinares, pedagógicas y personales o habilidades blandas, esa es la responsabilidad del estudiante al demostrar lo adquirido en la realidad»* (PM1-3:6)

*«Creo que las condiciones no las tiene que poner el establecimiento, más bien las condiciones se las tiene que crear el alumno para poder enseñar en las clases, él es el responsable clave de que el proceso sea desarrollado correctamente»* (EP2-3:4)

En la Familia Práctica Pedagógica (FPP) las temáticas dialogan en torno a los componentes de las prácticas, la relación que tienen y cómo interactúan entre sí, lo anterior buscando favorecer el trabajo que desarrollan los estudiantes.

Esto se refleja en el código CP que representa un eje importante en la práctica puesto que este espacio puede contribuir que el estudiante se integre rápidamente y con esto favorecer oportunidades de aprendizaje significativo para su formación:

*«El establecimiento educacional tiene mucha responsabilidad porque son ellos los que acogen a nuestros estudiantes, son ellos los que de algún modo brindan toda la facilidad para que ellos puedan mostrar lo aprendido durante todo su proceso de formación»* (PM1-1:2)

*«Aquí se ponen en práctica todos los conocimientos y para eso se requiere que el centro de práctica ofrezca las oportunidades para poder desarrollar eso, puesto que el proceso está lleno de situaciones de ensayo - error y esta es la oportunidad en la que puedes equivocarte»* (EP3-2:4)

*«Dentro del centro de práctica debe existir una organización escolar que asegure que las clases y sus profesores son importantes para la comunidad educativa»* (PT2-3:4)

El código PP integra las percepciones asociadas al proceso desde el punto curricular, experiencial, saberes y por sobre todo como etapa de fortalecimiento final del futuro. Es relevante que la PP sea un hito integrador en la formación y que provee al futuro docente de las oportunidades de demostrar mediante su desempeño sus fortalezas y aspectos a mejorar en una realidad educativa:

*«Se demuestra o se saca a relucir todo el conocimiento que se adquirió durante todos los años de universidad para crear situaciones de aprendizaje y experiencias que servirán como herramientas para su futuro»* (EP4-2:4)

*«Es fundamental, desde de la organización se acepte al estudiante en práctica y que desarrolle el rol docente, entendiendo que esta etapa es la última oportunidad de ajustar las disonancias que pudiera tener en su formación»* (PM1-1:5)

*«Es la instancia para corregir errores y reafirmar los dominios adquiridos, desarrollar la responsabilidad, aprender de los errores y también a respetar normas»* (PT3-3:6)

El código ED hace referencias a las vivencias que enfrenta el estudiante y que en su conjunto propician oportunidades de aprendizaje, de manera tal que gran parte del saber docente está constituido por una parte por bases teórico-conceptuales y por otro lado por experiencias vividas que refuerzan lo anterior:

«El docente construye su experiencia docente con los años de circo, donde uno va aprendiendo muchas cosas, lo que para el practicante se limita a un tiempo más corto que dura su práctica, por lo que debería tener más tiempo en condiciones como esta para que tenga muchas oportunidades de integrar experiencia» (PT4-2:6)

«Pienso que igual faltan herramientas en las prácticas anteriores, o sea se hace indispensable que haya prácticas más autónomas mucho antes de la final y con eso poner al estudiante en situaciones que deba responder correctamente antes de ser profesor» (PT1-1:2)

«Nunca es posible cubrir todos los requerimientos que tienen los estudiantes en el proceso de formación docente, por lo que quizá la universidad debe fijar más actividades en terreno como pasantías y otras prácticas para que el estudiante experimente la realidad» (PM1-2:5)

El código PT muestra, por un lado, el valor que tienen los acercamientos tempranos al sistema escolar para conocer la realidad del quehacer docente, y por otro, la articulación progresiva de las competencias para propiciar experiencias de aprendizaje que lo preparen a la práctica final:

«Las prácticas profesionales entre más temprana tengas prácticas de intervenciones intermedias, yo encuentro que es mucho mejor porque uno se va dando cuenta realmente si es lo que uno quiere o como es la realidad escolar» (PT1-1:3)

«Las prácticas tempranas están pensadas como una antesala

a lo que será la práctica final, para lo cual se disponen objetivos para que los alumnos tengan acercamientos progresivos al sistema escolar» (PM1-1:2)

«Las prácticas iniciales son para descubrir cuál es tu fortaleza o tu debilidad, cual es la forma de trabajar, cual es la metodología que debe usar, pasar por vivencias de distintos colegios para tener una visión más amplia de cómo se trabaja» (PM3-1:3)

En la Familia Triada Formativa (FTF) las temáticas dialogan en torno a la interrelación que existe entre el EP, PT y PM, atribuyéndose un alto nivel de impacto este vínculo para lograr generar en el EP las adaptaciones, adecuaciones y mejoras que requiere.

Para el caso del código PM se hace referencia las capacidades y características que debe asumir el docente que acompaña desde la universidad para facilitar el proceso, además de cautelar que la práctica se ajuste a los requerimientos del currículum:

«El profesor de la universidad también tiene que estar presente guiándose para todas estas problemáticas que le van a ocurrir al alumno ya sea dentro del establecimiento, afuera, porque se puede encontrar con alumnos con necesidades educativas especiales o con algún tipo de problema conductual» (PM4-5:10)

«Al final somos nosotros los profesores los que entregamos los conocimientos en los ramos que van teniendo los alumnos, vamos entregando herramientas para que se desenvuelva de mejor manera en la práctica, logro de los objetivos y perfil que tiene la carrera, todos los profesores aportamos a ese perfil y sin duda se ve evidenciado en una buena práctica» (PM1-1:8)

El código PT muestra la importancia que tiene este docente en torno al proceso que vive el estudiante en práctica, situándose como un agente clave por la permanente compañía que

ofrece y la fluida retroalimentación que debería provocar:

«El profesor que asume un rol bien de guía realmente cumple una función vital, yo te diría más que el del supervisor, porque está ahí todos los días, está constantemente motivándolo» (PM1-8:11)

«Principalmente deben tener profesores que estén comprometidos con los practicantes, que no los dejen solos» (PM1-1:1)

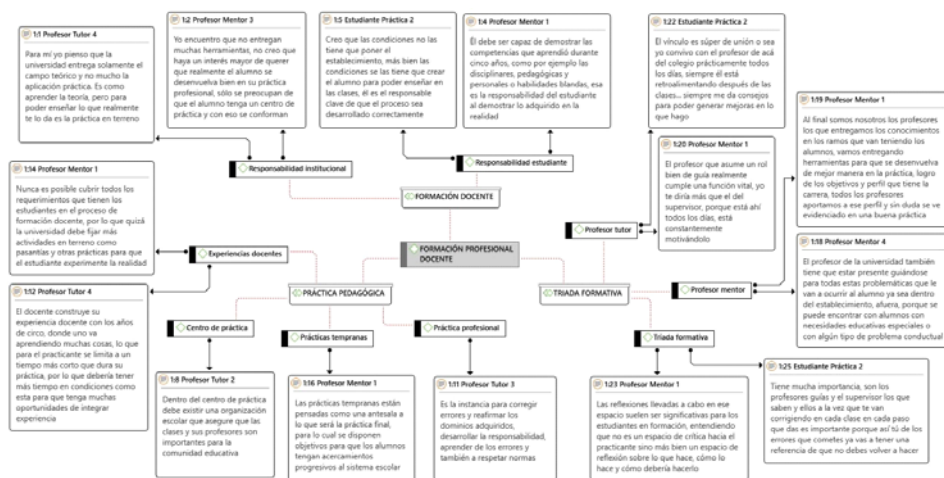


Figura 1. Network grupos de códigos, códigos y citas  
Fuente: Elaboración propia

*«El vínculo es súper de unión o sea yo convivo con el profesor de acá del colegio prácticamente todos los días, siempre él está retroalimentando después de las clases... siempre me da consejos para poder generar mejoras en lo que hago» (EP2-1:2)*

El código TF representa la interacción en la práctica del EP, PT y PM, generando un espacio dialógico donde se reflexiona, analiza y resuelven situaciones de toda índole, que están en relación con el desempeño del estudiante mediante la retroalimentación:

*«Las reflexiones llevadas a cabo en ese espacio suelen ser significativas para los estudiantes en formación, entendiendo que no es un espacio de crítica hacia el practicante sino más bien un espacio de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y cómo debería hacerlo» (PM1-2:4)*

*«Es un trabajo en conjunto porque si bien es cierto los estudiantes el que está haciendo la práctica al final las retroalimentaciones que te hacen la profesora de la u con la profesora de la práctica son las que te van ayudando para corregir las falencias que tú tienes» (EP1-1:2)*

*«Tiene mucha importancia, son los profesores guías y el supervisor los que saben y ellos a la vez que te van corrigiendo en cada clase en cada paso que das es importante porque así tú de los errores que cometes ya vas a tener una referencia de que no debes volver a hacer» (EP2-1:3)*

## **Discusión y conclusiones**

La investigación realizada buscó develar los componentes que se precisan para el desempeño de la práctica profesional desde la perspectiva y significado que le otorga la triada formativa. Si bien la información que se desprende de los datos es amplia, el trabajo de análisis e interpretación permite visualizar en particular que las prácticas son instancias relevantes dentro del proceso de formación docente, por lo cual las experiencias vividas permiten, por un lado, poner en práctica herramientas didácticas y pedagógicas que reafirman las competencias docentes, y por otro, afianzar su identidad y rol docente.

En este mismo sentido se puede expresar que la práctica profesional se constituye como una actividad curricular que genera impacto en los futuros docentes, reafirmandose según Valle y Manso (2011) como «el principal pilar de la formación inicial» (p.272), pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas que permite a los alumnos ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán, entendiendo que también la práctica potencia los conocimientos, habilidades y actitudes del futuro docente y que permi-

te la aplicación de propuestas educativas y socioeducativas en contextos profesionales reales (Serrate, Casillas y Cabezas, 2016), lo que es muy coherente a la evidencia encontrada con significados como: «demostrar lo adquirido en la formación», «última etapa de adquisición del rol docente», «mayor tiempo en práctica propicia más experiencia», «mientras antes las prácticas mejor para el estudiante», «afianzar sus conocimientos», «acercamiento progresivo a la realidad» y «corregir errores y reafirmar conductas».

En relación los grupos de códigos que emergen se puede declarar que existe un estrecho diálogo con lo que plantea Fierro, Fortoul y Rozas (1999) que declaran como base de la práctica seis dimensiones: a) didáctica; b) personal; c) institucional; d) interpersonal; e) social; y f) valórica, destacando en cada una de ellas un conjunto particular de relaciones en el desarrollo del trabajo docente, lo que denomina «relación pedagógica» que puede entenderse como la forma en la que el maestro o estudiante en formación vive su función como educador en el marco de la institución educativa. De esta forma la familia formación docente se vincula a las dimensiones institucional, personal e interpersonal, refiriendo principalmente la articulación de responsabilidad que existe en la institución formadora y el estudiante en práctica, que en su conjunto contextualizan en planos más generales los componentes que integran la práctica profesional. Para la familia práctica pedagógica existe estrecha relación con las dimensiones didáctica, valórica y social, las que refuerzan ideas sobre los aspectos profesionales del docente, los que le facilitan su trabajo y lo delimitan desde la ética y los valores. La familia triada formativa no se relaciona directamente con alguna dimensión, pero visualizar los participantes que la componen (PT, PM y EP) permite comprender desde su función, acción y perspectiva el valor que tiene el proceso de práctica y el valor que tiene la interrelación de los tres intervinientes.

Visualizar aspectos favorecedores del proceso de práctica profesional se constituyó como un eje de la investigación, entendiendo que la mirada desde la observación externa (PT y PM) y la experiencia in situ (EP) facilita visualizar con mayor agudeza estos elementos. Es así como la evidencia muestra que uno de los aspectos que favorecen el proceso de práctica profesional es la interrelación de la triada formativa, valorando la sintonía que logran el PT, PM y EP en función de la retroalimentación que se propicia mediante un diálogo positivo y constructivo con el foco puesto en la formación del estudiante en práctica y su apropiación del fu-



turo rol profesional docente. Otro de los aspectos que se resaltan dentro de la práctica refiere al: a) valor que tiene el centro de prácticas y su disposición a contribuir positivamente al proceso; b) las experiencias (positivas o negativas) como experimentación pedagógica del que-hacer docente; c) el acercamiento progresivo de las prácticas tempranas como antesala de la práctica profesional; y d) la reflexión pedagógica como mecanismo de toma de conciencia del proceso formativo.

En cuando a los aspectos que dificultan la práctica profesional se puede mencionar que principalmente están relacionados con situaciones como: a) no manejo didáctico para transferir la teoría a la práctica; b) valoración administrativa y no formativa del centro de práctica por parte de la universidad; c) no acompañamiento formal de las prácticas tempranas; d) mirada instrumental del proceso de prácticas; y e) escaso vínculo de la universidad con el centro de práctica. De esta forma los estudiantes en práctica no enfrentan mayoritariamente problemas en su proceso de práctica, pero, de igual manera, estas circunstancias afectan el correcto desarrollo, mermando el desempeño del estudiante y generándole incertidumbre por no tener las respuestas dada su poca experiencia.

Estas dificultades también consideradas nudos críticos, muestran las debilidades que tienen las universidades en sus proyectos formativos de docentes, lo que para Figueroa (2019) es evidente puesto que el plan de estudios, la estructura, los sentidos, la articulación con las líneas disciplinarias y pedagógicas, las horas y extensión, entre otros, dan cuenta de una línea formativa que ha transitado hacia nuevos sentidos y conceptualizaciones, cosa que hoy solo queda en un aspecto declarativo y no intencionado en la formación docente. Otro nudo crítico lo representa la responsabilidad con que asumen las instituciones el proceso de prácticas en la formación docente, lo que en algunos casos solo responde a una posición más administrativa alejada de ámbitos relevantes dentro del desarrollo de los estudiantes como futuros profesores, limitándose a vincular al estudiante con un centro de práctica profesional sin propiciar canales de comunicación o redes de apoyo para contribuir al correcto desarrollo de la actividad formativa, considerando que Zabalza (2011) plantea que clave de un buen practicum es, sin duda, lo que se refiere a la calidad de los centros de prácticas y la calidad de las experiencias formativas que ofrecen a los estudiantes.

Como conclusiones se puede expresar que el desempeño en la práctica profesional como actividad final de la formación docente se presenta como un compo-

nente clave en la calidad del futuro profesor: por un lado contribuye al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre lo que se hace, lo que se refuerza según Figueroa (2019) con instancias reflexivas que aportan tanto a la construcción de los nuevos educadores y la integración de dichos saberes, como a elementos identitarios que los distinguen como profesional, y por otro lado posibilita el cierre de un proceso formativo y con ello la adquisición de la identidad profesional, la cual según Medina et al. (2013) será su base en el conocimiento didáctico y en las dimensiones del ser, saber y saber hacer, «integrados en cada actuación educativa» (cañadas, Santos Pastor y Castejón, 2019).

En cuanto los objetivos específicos es posible señalar que los componentes, aspectos favorecedores y aspectos que dificultan la práctica se representan con los 9 códigos integrados en 3 grupos, donde el primero aborda la formación docente (cód. RI y RE) que reafirman la responsabilidad que tiene la universidad en la tarea de formar y el estudiante con una serie de acciones necesarias para un óptimo resultado; el segundo da cuenta que la práctica profesional (cód. CP, PP, ED y PTe) es un eje clave para el cierre de la formación manifestando la interrelación entre el centro de práctica y los acercamientos tempranos como base de la construcción de la experiencia docente en el proceso de práctica; en tercer lugar la triada se posiciona como una interacción necesaria que contribuye al crecimiento formativo del futuro docente desde los espacios reflexivos desarrollados entre el PM, PTu y EP.

## Referencias

- Almonacid-Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (reimpresión). México: Editorial Paidós.
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una deuda pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Antaki, C., Billig, M., & Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(3), 14-35. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.64>

- Artiles, L. (1990). *Análisis de discurso: Introducción a su teoría y práctica*. República Dominicana: Editado por Centro Cultural Poveda.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Chile: Mineduc. Recuperado de: [http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view\\_recursos&langSite=es&id=456](http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&langSite=es&id=456)
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Chile: Editorial San Marino. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/mcanav/sistemas-educativos>
- Barrera, M. & Hinojosa, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª edición). Madrid: Editorial La Muralla.
- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. España: Editorial Club Universitario.
- Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud: apuntes para un debate necesario. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 473-482. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076509>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2018). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, (35), 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Cañas, M., Pinedo, R., & García, N. (2021). La promoción y la enseñanza de las habilidades del pensamiento profundo y visible en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 41, 387-398. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84139>
- Carreño, J., Díaz, A., López, S., & Martín, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación? *Retos*, (36), 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.51456>
- Castillo-Retamal, F., Silva-Reyes, L., Muñoz-González, M., López-Toro, L., Plaza-Cofré, P., Arredondo-Muñoz, F., & Faúndez-Casanova, C. (2021). Prácticum virtual en Educación Física: entre pandemia e incertidumbre. *Retos*, 42, 798-804. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87180>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. (3ª edición). Argentina: Rundi Nuskin Editor.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100. <https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educativa*. Vol. 50 (2), p.77-95. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>
- Davini, M.C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente. Voces para la educación*. Argentina: Editorial Paidós.
- Delgado, R. (2018). La práctica profesional como eje curricular de formación inicial universitaria: Una metodología para su operacionalización. *Revista Investigación y Postgrado*, 33(1). Recuperado de: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1946900](https://redib.org/Record/oai_articulo1946900)
- Delgado, J. & Gutiérrez, G. (Coord.). (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. (Tercera reimpresión). España: Editorial Síntesis.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3ª ed.). Londres: Sage.
- Díaz, M. & Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Educere*, vol. 21, núm. 69, pp. 427-437. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11372>
- Escalante, E. (2009). Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoria*, 18(1), 57-67. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29911857006>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 16, N° 1, págs.182-193. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17286>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Figueroa, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119. doi:10.5354/2452-5014.2019.52120
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (Segunda Edición). España: Ediciones Morata.
- Gómez, E. (2009). Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoria*, Vol. 18 (1), 57-67. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-1/5.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixtas*. (1ª edición). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrero-González, D., Manrique, J.C., & López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos*, 41, 533-543.

- <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Hinojosa, C., Hurtado, M., & Magnere, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos*, (38), 396-405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Iñiguez, L. (Ed.). (2011). *Análisis de discurso: Manual para las ciencias sociales*. (Primera reimpresión). España: Editorial UOC.
- Izcara, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. (1ª Edición) México: Editorial Fontamara.
- Keats, D. (2009). *Entrevista. Guía práctica para estudiantes y profesionales*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Loubiès, L., Valdivieso, P., & Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: Editorial EUB.
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M.F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educativa*. Vol. 50, N°2. P.96-122. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/42>
- Mujica, F. (2021). Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 41, 362-372. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84395>
- Muñoz-Justicia, J. & Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7*. Manual de uso. Creative Commons Attribution 4.0 International.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paez, J. & Hurtado, J. (2018). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, (35), 61-66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas ti*. Ecuador: Pydlos Ediciones.
- Porta, L. & Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (14). Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>
- Rada, D. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*, Año 7, N° 1. Recuperado de: [https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/article/view/3539](https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539)
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, 42, 01-04. Recuperado de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/461>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). España: Editorial Aljibe.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (1ª edición). España: Editorial Paidós.
- Serrate, S., Casillas, S., & Cabezas, M. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 369-389. doi:10.4067/S0718-07052016000400020
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valle, J. & Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*. Vol. 354, enero-abril 2011, pp. 267-290. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2011/re354/re354-11.html>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, 1-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Villaverde-Caramés, E., Fernández-Villarino, M., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, (41), 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Wilson, E. (2002). El impacto de un modelo alternativo de profesor supervisor: una mirada de los participantes. *Teaching and Teacher Education*. N° 22, 22-31.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf)