



TESIS DOCTORAL

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL
CONTENIDO EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA REGIÓN DE
MAULE, CHILE**

AQUILES ALEJANDRO ALMONACID FIERRO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

2017



TESIS DOCTORAL

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL
CONTENIDO EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA REGIÓN DE
MAULE, CHILE**

AQUILES ALEJANDRO ALMONACID FIERRO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

Conformidad de los directores:

Fdo. Dr. Manuel Vizquete Carrizosa

Fdo. Dr. Sebastián Feu Molina

2017



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Av. de Elvas, s/n
06006 Badajoz
Teléfono: 924 28 93 00

Dr. D. Manuel Vizquete Carrizosa, Catedrático de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Corporal del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura,

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral realizada por D. Alejandro Almonacid Fierro, con el título: “El proceso de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física de la región de Maule, Chile”, bajo mi dirección, reúne los requisitos necesarios de calidad, originalidad y presentación para optar al grado de Doctor, y está en condiciones de ser sometida a valoración de la Comisión encargada de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Badajoz, a 02 de mayo de 2017.

Dr.D. Manuel Vizquete Carrizosa



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Av. de Elvas, s/n
06006 Badajoz
Teléfono: 924 28 93 00

Dr. D. SEBASTIÁN FEU MOLINA, profesor titular del Área de Didáctica de la Expresión Corporal del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura,

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral realizada por D. Alejandro Almonacid Fierro, con el título: “El proceso de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física de la región de Maule, Chile”, bajo mi dirección, reúne los requisitos necesarios de calidad, originalidad y presentación para optar al grado de Doctor, y está en condiciones de ser sometida a valoración de la Comisión encargada de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Badajoz, a 02 de mayo de 2017.

Dr.D. Sebastián Feu Molina

AGRADECIMIENTOS

Al llegar a un momento tan crucial como es el de tener que comenzar a concluir este proyecto investigativo, no puedo sino pensar que estoy recién comenzado, es una cuestión bastante paradójica por cierto, puesto que hace tres años lo único que pensaba era en “cuando terminaré”, y hoy que me veo enfrentado a visitar aquellos espacios que se fueron llenando de a poco, con pequeñas pinceladas al principio y luego escogiendo diferentes colores, tamaños y formas, para ir configurando lo que hoy tienen en sus manos, emergen nuevas preguntas, nuevas interrogantes, nuevas reflexiones y también nuevos proyectos.

Para comenzar quisiera citar las sabias palabras del Rey Salomón en Eclesiastés: “todo tiene su tiempo, y todo lo que se quiere debajo del cielo tiene su hora”, en algún momento fue la hora de trabajar un proyecto de tesis, y ahora es el momento de agradecer a quienes hicieron posible este sueño:

En primer término, quiero agradecer a Dios, quien no sólo ha dado luz a mi vida, sino que sentido y significado, además de su constante amor y hermosas bendiciones, ha sido mi sostén y mi fortaleza en esta tremenda empresa de la tesis doctoral y durante toda mi vida.

En un segundo momento agradezco a la Fran... mi Fran, por su paciencia, apoyo incondicional, por brindarme ánimo en aquellos días difíciles, en que parecía que no avanzaba, por esperarme con los niños todas aquellas noches que debí quedarme en la oficina escribiendo, o los fines de semana en que me levantaba mientras dormían

para, aprovechar la mañana trabajando. Por todas las jornadas, por confiar en mí, por no dudar nunca, y fundamentalmente por su amor.

Quiero agradecer a mi madre y a mis hermanos, fue mi madre quien siempre quiso que yo estudiara, a pesar de la compleja y difícil situación familiar de mediados de la década del 80`, ella siempre vio en la educación una posibilidad para superar las adversidades económicas y sociales, y la verdad es que no se equivocó, hoy todos sus hijos son profesionales..., gracias mamá. A mis hermanos porque siempre he sentido su apoyo, comprensión y amor.

Un especial reconocimiento quisiera hacer a la Universidad Autónoma de Chile, mi Universidad, aquí me he formado, aquí he aprendido, aquí tengo mis amigos, aquí, en estas oficinas escribí la tesis. Gracias al Rector y a todas las autoridades universitarias por este tiempo, por incentivar me primero, darme ánimo y apoyarme en todo sentido. Particularmente, quisiera agradecer al señor vicerrector de la sede Talca Dr. Juan Tosso Torres, por su especial preocupación por mi desarrollo personal y profesional.

A mis colegas y amigos de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UA., quisiera agradecer su paciencia, su cariño, su comprensión, fundamentalmente este último tiempo en que he estado un poco ausente y quizás algo disperso. En especial a Nacho, Pedro y Rossana, por darme más de una mano todas aquellas veces en que lo necesité.

Quiero agradecer a la Universidad en Extremadura en España, por acogerme en el programa, por las facilidades otorgadas, por permite conocer dos grandes personas, mis directores de tesis. Gracias Dr, Vizuite, fue usted quien me insinuó este tema investigativo, que a usted lo apasiona y que hoy se convierte también en mi pasión.

Gracias Dr. Feu por todo tu apoyo, por recibirme en la UEx como a un viejo conocido, por corregirme una y otra vez, por el rigor metodológico en el trabajo, por confiar en que terminaríamos a tiempo.

Finalmente quiero dedicar este trabajo a mis bellos hijos, a mi pequeño Mateo por ser mi superhéroe favorito y además porque todavía soy su mejor amigo; a mi linda Antonia, que su riza y dulzura inunde las páginas y las letras de este texto; a mi hija Javiera se lo dedico, porque sigue los pasos de la profesión docente y se convierta también en un pequeño estímulo.

Gracias a todos y todas....

ÍNDICE

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE	9
RESUMEN	13
ABSTRACT	15
II. INTRODUCCIÓN	17
III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	25
1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	27
2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACION	29
4 SELECCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO	30
IV. MARCO TEÓRICO	33
1 SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	35
1.1 Objetivos, Metas y Fines del Sistema Educativo	36
1.2 Instrumentos Curriculares	37
1.3 Estructura del Sistema Educacional Chileno	38
1.4 Reforma Educativa Actual	41
1.5 Resultados del Sistema Educativo Chileno a Nivel Internacional.	42
1.6 Educación Superior y Formación Inicial	44
2 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	47
2.1 Reseña Histórica de Formación de Profesores en Chile.	48
2.2 Formación Inicial Docente, Desafíos a partir de los 90.	52
2.3 La Formación de Profesores en el Contexto Global.	56
2.4 Perspectivas Contemporáneas de la Formación Docente en Chile.	58
2.5 Contextos de formación en Educación Física	62
3 EDUCACIÓN FÍSICA PRINCIPALES CORRIENTES DEL SIGLO XX	66
3.1 Psicomotricidad	68
3.2 Teoría Praxeológica	70
3.3 Teoría Antropológico Cultural	72
3.4 Motricidad Humana	74
4 TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE FORMACIÓN EN EL ÁREA	76
4.1 Modelo academicista o técnico.	77
4.2 Modelo desde la perspectiva práctica.	79
4.3 Modelo de formación crítico	81
5 LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	83
5.1 El Curriculum oficial de Educación Física	85
6 SABER PEDAGÓGICO Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	92

6.1	Tipologías en el saber docente _____	95
6.2	Concepciones acerca del Conocimiento Didáctico del Contenido. _____	99
6.3	El Conocimiento Base para la Enseñanza. _____	103
6.4	Conocimiento del contenido específico: _____	104
6.5	Conocimiento pedagógico general _____	105
6.6	Conocimiento pedagógico del contenido _____	105
6.7	Algunos postulados acerca del proceso de razonamiento pedagógico _____	107
7	PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS REFERIDAS AL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN EDUCACIÓN _____	110
7.1	Conocimiento Didáctico del Contenido en la disciplina Educación Física _____	113
7.2	Investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido en Educación Física _____	116
7.3	Componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en Educación Física _____	122
7.4	Consideraciones y algunas preguntas en torno al Conocimiento Didáctico del Contenido _____	127
V.	METODOLOGÍA _____	129
1	INTRODUCCIÓN _____	131
2	TIPO DE ESTUDIO _____	132
3	PRIMERA FASE DEDUCTIVA – ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO _____	133
3.1	Elaboración del cuestionario _____	133
3.2	Procedimiento de evaluación _____	135
3.3	Participantes _____	135
3.4	Análisis Estadístico _____	136
4	SEGUNDA FASE INDUCTIVA _____	137
4.1	Fenomenología _____	137
4.2	Diseño _____	140
4.3	Criterios de calidad _____	141
4.4	Participantes _____	142
4.5	Procedimiento _____	145
4.6	Técnica _____	145
VI.	ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN _____	147
5	RESULTADOS FASE DEDUCTIVA – ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO _____	149
5.1	Evaluación del cuestionario por Panel de Expertos _____	149
5.2	Validación del cuestionario a profesores de Educación Física _____	155
6	RESULTADOS FASE INDUCTIVA _____	162
6.1	Análisis y reducción de datos _____	162
6.2	Proceso de interpretación categorías secundarias _____	166
VII.	CONCLUSIONES _____	215
VIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	229
II.	ANEXOS _____	261

I. RESUMEN

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar los procesos de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), en el profesorado de la disciplina Educación Física. Lo anterior, puesto que la función de enseñar y la acción de aprender es un tema ampliamente documentado y discutido en la literatura pedagógica, donde la figura del profesor emerge como eje central de la cuestión. La construcción del conocimiento didáctico y consecuentemente pedagógico se genera desde las prácticas escolares, produciéndose un aprendizaje de conocimiento articulado y situado en la relación entre teoría y práctica, que comprende aspectos didácticos, pedagógicos, disciplinares, profesionales y prácticos de la profesión docente. La investigación se planteó como objetivo conocer y comprender el proceso de construcción y las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en el profesorado de Educación Física de la región del Maule – Chile.

El estudio emplea una metodología de carácter mixto, combinando los métodos cualitativos y cuantitativos de investigación, con la aplicación de un cuestionario, y la realización de entrevistas semiestructuradas. En un primer momento la investigación se centró en crear y validar un cuestionario para valorar el conocimiento didáctico del contenido en el área de Educación Física. Se utilizó la técnica de panel de expertos (n=15) para realizar una validación del contenido del instrumento desarrollado. Posteriormente se realizó un análisis factorial con la idea de analizar las propiedades psicométricas del instrumento con la participación de 203 profesores de Educación Física de la Región del Maule, Chile. Los resultados obtenidos indican que los ítems elaborados dan cuenta de los elementos constitutivos del CDC, como conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido disciplinar y el conocimiento del contexto en el aula de Educación Física.

En un segundo momento, se realizó seis entrevistas a profesores de Educación Física de la región del Maule, cuestión que permitió aplicar los aspectos epistemológicos y metodológicos del paradigma interpretativo, a través de la metodología cualitativa y específicamente el análisis de contenido por medio de la

teoría fundamentada. Se elaboró una matriz de sistematización que permitió identificar las principales categorías de la investigación; partiendo de tres categorías previas provenientes del marco teórico: conocimiento del contenido específico, conocimiento pedagógico general y conocimiento pedagógico del contenido.

Las principales conclusiones de la investigación reconocen las cuestiones claves del CDC en el aula de Educación Física, como son el conocimiento pedagógico general; conocimiento en el área educación física; conocimiento sobre estrategias de enseñanza; conocimiento sobre evaluación; conocimiento sobre currículo; dominio de la clase y relación teoría-práctica. Por otro lado, se observa un adecuado dominio del contenido de carácter disciplinar por parte del profesorado de Educación Física, no obstante, en términos pedagógicos existen ciertos déficits que dificultan el desarrollo de las aulas, producto de su diversidad y las características de la cultura juvenil contemporánea.

Finalmente, se puede señalar que el profesor implementa distintas estrategias didácticas para estar en sintonía con los estudiantes a quienes está educando, de ahí que la diversidad se convierta en un eje central de la didáctica implementada en el aula de Educación Física. En este sentido, una de las cuestiones más relevantes es la empatía que debe generar el profesor con sus estudiantes, toda vez que la acción de educador demanda cercanía, confianza, y, en definitiva, un fuerte vínculo afectivo entre profesor y estudiante.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the Content Didactic Knowledge construction process, in Physical Education teachers. Given that the function of teaching and the action of learning is a widely documented topic as well as discussed in the pedagogical literature, where the figure of the teacher emerges as the central axis of the issue.

The Didactic knowledge construction and consequently pedagogic, is generated from the teaching practice producing an articulated knowledge learning and situated in the relationship between theory and practice, that comprehends didactic, pedagogical, and disciplinary aspects as well as professional and practical ones of the teaching profession. The research set as an objective to learn and understand the construction process and the sources of didactic content learning in Physical Education Teachers of the Maule region in Chile.

The study employs a mixed research methodology, combining qualitative and quantitative methods, including the application of a questionnaire as well as carrying out semi-structured interviews. At a first moment, the research focused on creating and validating a questionnaire to value the Content Didactic Knowledge in the Physical Education field.

An Experts' panel research technique was used ($n=15$) in order to carry out a validation of the content of the instrument developed. Afterwards, a factorial analysis was performed with the idea of analyzing the psychometric properties of the instrument with the participation of 203 Physical Education teachers from the Maule Region in Chile. The obtained results indicate that the elaborated items account for the constitutive elements of the disciplinary content and the knowledge of the Physical Education classroom context.

At a second moment, six interviews to Physical Education teachers from the Maule region in Chile, were carried out, a situation that allowed researchers to apply the epistemological and methodological aspects of the interpretative paradigm, through

the qualitative methodology and specifically concerning the content analysis by means of the grounded theory. A systematization matrix was elaborated that allowed the identification of the main research categories: commencing with the three previous ones belonging to the literature framework as Specific Content Knowledge, General Pedagogical Knowledge and Content Pedagogical Knowledge.

The main conclusions of the research recognize the key issues of Content Didactic Knowledge in the Physical Education lesson, as the general pedagogical knowledge, Physical Education areas knowledge, teaching strategies knowledge, assessing knowledge and theory-practice relationship. On the other hand, it is observed an adequate command of a disciplinary content, in pedagogical terms, where there exist certain deficiencies that difficult their development in P.E. classrooms, due to their diversity and the contemporary youth culture features.

To sum up, it can be pointed out that the teacher implements different didactic strategies to be in harmony with those students whom he/she teaches, and it is this aspect that allows diversity to play a central role in the didactics implemented in the Physical Education lesson. In this sense, one of the most relevant issues to point out, is the empathy that the teacher must generate with his/her students, in every time that the educator's action demands a close relationship, to trust and in general terms, to generate a strong affective bond between teachers and students.

II. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones referidas al conocimiento profesional del profesor se han desarrollado fuertemente primero en EEUU, con los trabajos de Lee Shulman a partir de 1986 quien determinó el concepto Pedagogical Content Knowledge, y seguidamente en Europa y América a través de diferentes investigaciones que intentan dilucidar cuál es el conocimiento específico que le permite al profesor conocer los aspectos que facilitan o dificultan el aprendizaje y cuáles son las estrategias que hacen posible que los estudiantes comprendan los contenidos de la enseñanza.

La investigación educativa en general, y la de Educación Física en particular, ha puesto de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre lo que piensan los profesores y sus estrategias de enseñanza, aquí es preciso establecer la relación entre conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar y conocimiento del contexto. En este sentido, entenderemos que, al referirnos al conocimiento pedagógico, lo asociamos a conocimiento didáctico, toda vez que es un dominio que supera y trasciende la dimensión disciplinar; por otro lado, este saber se construye y renueva desde la experiencia profesional, encontrándose fuertemente relacionado con los procesos de formación inicial que dan soporte y sustento a las prácticas pedagógicas iniciales en el contexto escolar.

Reflexionar en torno a la perspectiva de enseñanza y aprendizaje existente en el imaginario de los profesores y situarnos en el conocimiento disciplinar y pedagógico que poseen a través del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) es adentrarnos quizás, en las cuestiones más claves de la profesión docente, toda vez que permite tensionar el ethos profesional y contribuir al tránsito desde una posición más tradicional del profesor como transmisor del conocimiento, a la lectura de un profesional que es capaz de aplicar saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos en el aula desde una concepción integradora y compleja del fenómeno humano y educativo

La permanente preocupación por la formación inicial de los docentes, por parte de las instituciones de educación superior responsables de llevar a cabo esta tarea, se ha constituido en una constante no solo de las propias instituciones formadoras, sino

también es objeto de estudio y cuestionamiento de autoridades, organismos relacionados al ámbito pedagógico, docentes en ejercicio, el mundo social y los propios establecimientos educacionales quienes identifican y responsabilizan a esta etapa de formación, como esencial a la hora de analizar la calidad de la educación. De igual modo, los estudios en la materia comparten y nos proporcionan evidencia empírica a estas afirmaciones (McKinsey, 2007; Vaillant, 2007). El foco no solo está en el proceso de formación docente, también la mirada se dirige a la organización y estructura que da soporte a la formación, las políticas públicas e institucionales que regulan el proceso, los actores responsables de su diseño y ejecución y los recursos disponibles para lograr dicho propósito.

En este sentido, como señala Darling Hammond (2005) es necesario que todo profesor cuente con al menos tres áreas de conocimientos, habilidades y disposiciones que le aseguren un desempeño que incidirá positivamente en la formación de los estudiantes. Bajo esta mirada entonces, se habla de:

- Conocimiento de los estudiantes, en tanto sujetos de aprendizaje, así de cómo ellos aprenden y se desarrollan dentro de diversos contextos sociales.
- Conocimiento de los contenidos curriculares y sus metas de aprendizaje, en la medida que dichos contenidos actúan como catalizadores frente a la resolución de problemas en torno a los cuales los estudiantes se verán enfrentados en los diversos contextos en los cuales deberán desenvolverse.
- Conocimiento de la enseñanza como medio entre contenidos curriculares y los estudiantes.

De acuerdo a Blanco, Mellado y Ruiz (1995 p.429) “Shulman y colaboradores consideran que además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia que denominan el conocimiento didáctico del contenido”. En este sentido los profesores realizan una acción de mediación, toda vez que transforman la materia a enseñar en una representación comprensible para los estudiantes a su cargo.

Durante sus primeros años en la Universidad de Stanford, Shulman realiza un estudio longitudinal referido a los procesos de mejora del conocimiento en la enseñanza. La investigación la desarrolla a través de estudios de caso con profesores noveles de nivel secundario bajo la premisa “si usted quiere aprender algo bien, enséñelo”.

Shulman es un firme defensor de la profesión docente, de su valorización y reconocimiento social, por lo que se empeñó en establecer un cuerpo de conocimientos específicos de la profesión docente, tal y como existe en profesiones del área de la salud o el derecho. En este contexto, cuestiona la separación entre el saber específico o disciplinar, del saber pedagógico del profesor, toda vez que comprende que el docente es poseedor de un saber que lo distingue de las demás profesiones, en el bien entendido que, para enseñar no es suficiente sólo conocer bien la disciplina, sino que además contar con conocimientos inherentes a la acción de enseñar (Gaia, Cesario & Tancredi, 2007).

El Conocimiento Pedagógico del Contenido o Conocimiento Didáctico del Contenido como se le conoce en diferentes países, se refiere a como el docente define los enfoques que utiliza para ajustar el contenido y sus elementos organizados para una mejor enseñanza, vale decir, existe una especial preocupación en comprender la complejidad que significa la transformación del saber pedagógico o específico del contenido, en aprendizajes de carácter significativo para el estudiante, teniendo en consideración aspectos como las técnicas pedagógicas, los conocimientos previos de los alumnos, las concepciones del profesorado y las teorías epistemológicas (Shulman, 2005).

Shulman y colaboradores, se han dedicado a investigar la movilización de saberes referidos a la enseñanza sobre una perspectiva comprensiva de los conocimientos y acciones de los profesores, vistos desde esta mirada como sujetos de esas acciones, sujetos con historia de vida profesional y personal, productores y movilizadores de saberes en el ejercicio de su práctica, y consecuentemente plenos de concepciones sobre el mundo que los rodea, sus estudiantes, los contenidos que les corresponde enseñar, los currículos nacionales, etc. Por otro lado, y en relación a la formación del profesorado el autor se cuestiona

A decir verdad, si se las interpreta correctamente, las fuentes reales y potenciales para un conocimiento base son tan abundantes que nuestra pregunta no debería ser: ¿necesitamos en realidad poseer muchos conocimientos para enseñar? Más bien, la pregunta debería expresar nuestra duda respecto de cómo se puede adquirir realmente el extenso caudal de conocimientos sobre la enseñanza durante el breve periodo asignado a la formación de profesores (Shulman, 2005 pág.9)

El autor propone tres categorías de conocimiento presentes en el desarrollo cognitivo del profesor, las que a continuación se mencionan:

- Conocimiento del contenido de la materia enseñada: refiere a las comprensiones del profesor acerca de la estructura de la disciplina y de la manera en que se organiza el conocimiento de la materia que será objeto de la enseñanza. Complementariamente presupone el conocimiento de las formas a través de las cuales los principios fundamentales de un área del conocimiento se encuentran organizados, sus procesos de producción, representación y validación epistemológica, en consecuencia, comprende los dominios actitudinal, conceptual, procedimental y representacional del contenido.
- Conocimiento pedagógico del contenido: consiste en los modos de formular y presentar el contenido de forma comprensible para los estudiantes, incluyendo analogías, ilustraciones, ejemplos, demostraciones, en el bien entendido que enseñar es antes que todo entender y comprender, cuestión en directa relación con los saberes originados en la práctica docente. En este sentido, lo central sería transformar el conocimiento del contenido, en diferentes formas que sean pedagógicamente eficaces y posibles de adaptación y variaciones a objeto de ser presentados a los estudiantes.
- Conocimiento curricular: se refiere a la comprensión del currículo como un conjunto de programas elaborados para la enseñanza, en este sentido los profesores requieren dominar el conocimiento curricular a objeto de enseñar a los estudiantes, toda vez que el dominio de los materiales y los programas sirven como herramientas para el oficio del docente.

Los trabajos de Shulman (1986; 1987; 2005) establecen importantes paralelos y contrastes entre las diversas profesiones que relevan el aprendizaje a partir de la experiencia y consecuentemente como componente fundamental en la construcción de conocimientos constituyentes en nuestro caso de la profesión docente y de la acción pedagógica. La literatura especializada da cuenta de que en la práctica los docentes articulan diversos conocimientos procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, puesto que en gran medida lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un ejercicio recursivo de continuidad y ruptura con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido su propio saber pedagógico (García, 2009; González y Donoso, 2009; Marcelo, 2002, 2009; Santiago, Parra y Murillo, 2012; Zambrano, 2006).

Por otro lado, el autor enumera cuatro fuentes de conocimiento básico mínimos para el ejercicio de la docencia a saber: formación académica en la disciplina que enseña; los materiales y contexto del proceso educativo institucionalizado (currículos, textos, organización escolar, financiamiento y estructuración de la profesión docente); la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales, el aprendizaje en los seres humanos, el desarrollo de la enseñanza, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el accionar de los profesores y finalmente la sabiduría que emerge de la propia práctica

A partir de la movilización de estas fuentes básicas de conocimiento, el docente desarrolla un ciclo de raciocinios que direccionan su práctica para lograr alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos.

El primer momento se inicia con la **comprensión** de un determinado asunto y las posibilidades de relacionarlos con otros temas e ideas. Seguidamente se produce la **transformación** de las ideas comprendidas para que sean enseñadas, etapa que se da con la preparación de los materiales, con la representación de las ideas en términos de analogías, metáforas u otros, vale decir la selección del mejor método o modelo didáctico a ser utilizado. La transformación es una instancia esencial en el acto de

raciocinio pedagógico, toda vez que ocurre de manera consciente por parte del profesor.

La etapa de **enseñanza** es el momento donde se da la práctica de variados aspectos de esenciales de la didáctica como, por ejemplo, la organización y manejo del aula, la presentación de explicaciones claras y experiencias vividas, preguntas, respuestas, reflexiones y críticas. El reforzamiento del conocimiento es fundamental para el buen desempeño de esta etapa.

La etapa de evaluación es el control inmediato de aquellas comprensiones e interpretaciones erradas de los estudiantes, depende fundamentalmente del dominio del docente sobre el asunto a ser enseñado y las técnicas didácticas utilizadas. Si se utiliza correctamente la evaluación serviría para evaluar la propia práctica docente, lo llevaría al docente a un proceso de **reflexión** sobre su propia práctica, remirando sus propios aciertos y errores, con el fin de analizar si los objetivos didácticos propuestos fueron alcanzados. Con lo anterior, el docente configura una nueva comprensión de su trabajo (Leal Castro, 2014; Shulman, 2005; Vieira, & Pansera, 2016).

En este contexto, resulta del todo relevante aproximarnos con una perspectiva científica al proceso de construcción de conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de Educación Física y seguidamente responder a la cuestión que dice relación con conocer y comprender el proceso de construcción y las fuentes del conocimiento didáctico del contenido, en profesorado de Educación Física de la región del Maule – Chile

III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

- ¿Cuál es el Conocimiento Didáctico del Contenido que posee y maneja el profesorado del área de Educación Física de la Región del Maule – Chile?

Preguntas específicas

- ¿Cómo responden los profesores a los procesos educativos llevados a cabo en las clases de Educación Física, desde la perspectiva del Conocimiento Didáctico del Contenido?
- ¿Qué particularidades posee el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina Educación Física y Salud?
- ¿Cómo se articulan los conocimientos recibidos en los procesos de Formación Inicial Docente y los que requiere el ejercicio de la profesión, una vez instalados en el aula de Educación Física?
- ¿Cuáles son los conocimientos pedagógicos y disciplinares mayormente utilizados en las clases de Educación Física por el profesorado del área?

2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Conocer y comprender el proceso de construcción y las fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), en el profesorado de Educación Física de la región del Maule – Chile.

Específicos

- a) Diseñar un instrumento que permita valorar el CDC, que posee el profesorado de Educación Física de la Región del Maule- Chile.
- b) Determinar la validez de constructo y verificar la fiabilidad de un instrumento, que permita medir el CDC en el profesorado de Educación Física de la región del Maule- Chile.
- c) Analizar e interpretar las relaciones entre la práctica pedagógica y el conocimiento didáctico del contenido, del profesorado de Educación Física.
- d) Describir y categorizar el discurso y la práctica docente de aula, de los profesores de Educación Física en relación al conocimiento didáctico.

3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACION

Las hipótesis sobre el tema objeto de investigación son las siguientes:

- a) El constructo conocimiento didáctico del contenido (CDC), es escasamente conocido por el profesorado de educación física, y no existe un instrumento que permita valorarlo en todas sus dimensiones.
- b) Los contenidos enseñados en el área de Educación Física, están en relación con habilidades motrices básicas, juegos deportivos y deportes, ejercicio físico y salud, de tal manera que las manifestaciones motoras asociadas a la cultura juvenil, la expresión corporal y/o a las actividades al aire libre, se encuentran reducidas a una mínima expresión.
- c) El adecuado dominio de los contenidos de carácter disciplinar por parte del profesor, no garantiza necesariamente aprendizajes de calidad de los estudiantes, puesto que para lograr aquello resulta imprescindible un conocimiento pedagógico de carácter general, que permita entre otros aspectos el dominio de la clase, la motivación por la asignatura y estrategias de enseñanza pertinentes y contextualizadas.
- d) El enfoque y modelo pedagógico de formación de profesores vivenciado en la FID, no presenta una relación directa con el que requiere el sistema escolar, debido fundamentalmente al carácter tecnicista y tradicional con que se aborda la disciplina, toda vez que existe un fuerte énfasis en la enseñanza del contenido y la evaluación de resultados.

4 SELECCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente indagación postula un diseño mixto de investigación, en la idea de reunir los paradigmas explicativo e interpretativo en un mismo estudio, habida cuenta que durante gran parte del siglo XX ambos enfoques presentaron posiciones dicotómicas y excluyentes, no obstante a partir de la década del 70, diferentes grupos de investigación comenzaron a triangular datos a través métodos y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, lo que permitió enriquecer la comprensión de los problemas investigados y acercarse con mayor certeza a la complejidad del fenómeno (Cook y Reichardt, 2005; Murcia y Jaramillo, 2008).

Los objetivos propuestos motivan a optar por un tipo de estudio mixto, es decir, un primer apartado deductivo y una segunda etapa inductiva. La meta de la investigación mixta es utilizar las fortalezas de ambos tipos de investigación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades y potenciales, de tal manera de comprender la noción de Conocimiento Didáctico del Contenido del profesorado de Educación Física (Canales, 2006; Creswell & Plano Clark, 2007). La metodología mixta permite entonces maximizar los resultados, dado que combina las ventajas de la medición cuantitativa con el análisis cualitativo permitiendo abordar la complejidad del problema

Los enfoques cualitativos y cuantitativos pueden ser perspectivas complementarias, toda vez que es posible utilizar las fortalezas de ambas lógicas investigativas, por otro lado, se triangularán los datos recogidos a través de diferentes técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, lo que permitirá aumentar la validez del análisis y las inferencias.

Según la nomenclatura de Johnson y Onwuegbuzie (2004) el diseño es concurrente, es decir, se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad (CUAN ---> CUAL). En este contexto, La investigación se dividirá en dos fases, una primera fase de carácter deductivo y una segunda fase de orden inductivo:

Fase I deductiva:

- Diseño y construcción de cuestionario
- Validación de cuestionario: juicio experto, confiabilidad y validez.
- Aplicación a una muestra representativa de profesores de Educación Física.
- Análisis cuantitativo - estadístico

Fase II inductiva:

- Elaboración matriz sistematización
- Elaboración y validación guion de entrevistas
- Aplicación de entrevistas
- Análisis de contenido

IV. MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

1 SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

En términos económicos, Chile ha realizado un significativo esfuerzo por aumentar los recursos destinados al área educación al subir entre el año 2004 y el 2013 desde un 5,3% a un 8.7% del PIB, con este incremento Chile llegó a un gasto por estudiante equivalente al 68% del promedio de la OECD al año 2011. El crecimiento de la economía chilena en las últimas décadas ha permitido al país una reducción notable de los niveles de pobreza. De acuerdo con la encuesta a hogares en el año 2013, se registraron tasas de “pobreza” y “pobreza extrema” de un 7,8% y un 2,5% respectivamente (Figura 1).

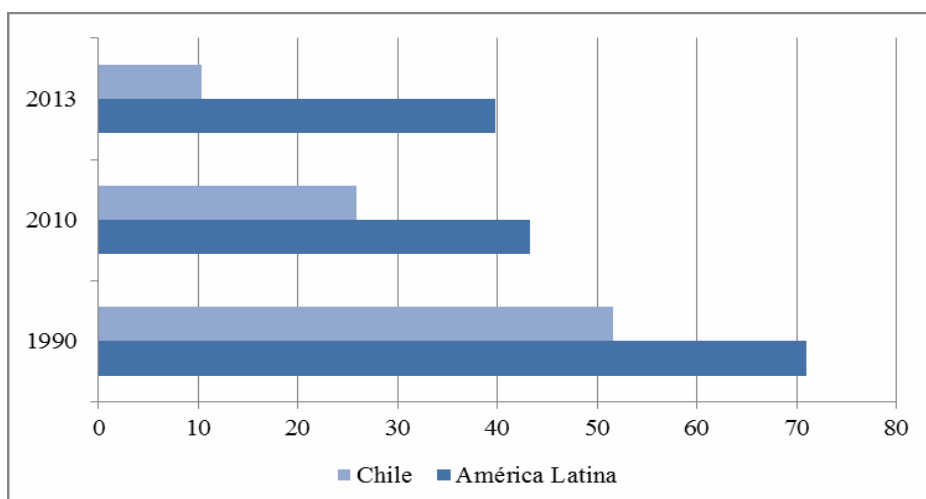


Figura 1. Evolución del porcentaje de la población bajo la línea de la pobreza.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015

No obstante, lo anterior, el patrón de crecimiento de la economía chilena se ha caracterizado desde fines de la década de 1980 por una desigualdad en la distribución de los ingresos, vale decir la diferencia entre el decil socioeconómico más bajo y el decil más alto es muy alta (Solimano y Torche, 2008). Por otro lado, el coeficiente de Gini para Chile basado en encuestas a hogares reportado por CEPAL se ha ubicado de forma consistente sobre 0.5, de tal manera que en el año 2011 Chile exhibía la más alta concentración del ingreso entre países de la OECD (OECD, 2015).

1.1 Objetivos, Metas y Fines del Sistema Educativo

El sistema educativo chileno aspira a garantizar los derechos establecidos en la Constitución de la República (1980) y los tratados internacionales ratificados por Chile. Según la Ley General de Educación (LGE), la educación es entendida como el proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la multiculturalidad, a la paz, y capacitando a las personas para, por un lado, convivir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa y, por otro, para trabajar y contribuir al desarrollo del país, es decir, el actual marco normativo apunta al desarrollo integral de las personas (Ley N° 20.370, Art. 2). Además, se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad (Ley N° 20.370, Art. 3).

La LGE define Objetivos Generales para cada uno de los niveles de educación, que son los lineamientos generales que guían los instrumentos curriculares de todo el sistema escolar incluyendo las Bases Curriculares, los Programas y Planes de Estudios y los Estándares de Aprendizaje.

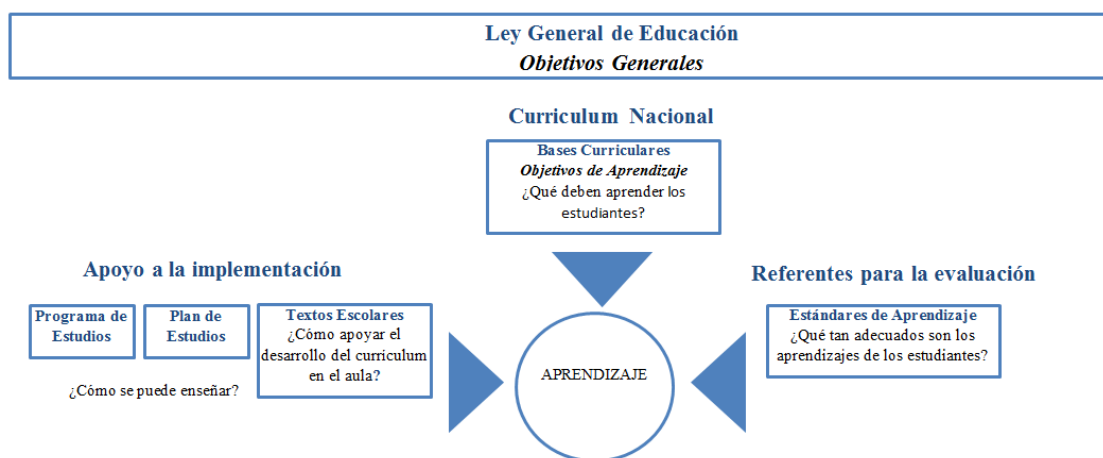


Figura 2. Objetivos generales e instrumentos curriculares

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, 2016

1.2 Instrumentos Curriculares

Para alcanzar los objetivos generales anteriormente descritos, el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de Chile) debe generar Bases Curriculares para cada nivel del sistema educativo chileno. Las Bases Curriculares son el documento principal del currículum nacional que asegura que todos los estudiantes participen de una experiencia educativa similar, cumpliendo la misión de ofrecer una base cultural común -para todo el país- que favorezca la cohesión y la integración social (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje que integran habilidades, conocimientos y actitudes que se considera relevante que los estudiantes aprendan para dar cuenta de los Objetivos Generales correspondientes al nivel de educación que estén cursado. Existen dos categorías de Objetivos de Aprendizaje: Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes cuyo logro no depende de una asignatura específica, sino de la experiencia escolar completa, tanto dentro como fuera del aula; y los Objetivos de Aprendizaje (OA) que evidencian de manera clara y precisa cuál es el

aprendizaje que debe alcanzar el estudiante para cada asignatura¹⁵, una vez finalizado el año escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Las Bases Curriculares son obligatorias para todos los establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación de Chile, por ende, dado este carácter y antes de entrar en vigencia, deben ser aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED). Por otro lado, existen dos instrumentos curriculares que permiten facilitar la implementación de las Bases Curriculares orientadas al logro de los aprendizajes: los Programas de Estudios y los Planes de Estudio.

Los Programas de Estudio ofrecen una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro en el año escolar. Facilitan al docente su quehacer en el aula, entregan una estimación aproximada del tiempo escolar, de los indicadores de logro sugeridos, da ejemplos de actividades y de evaluación. Por su parte, los Planes de Estudio establecen el tiempo mínimo que se estima necesario para su desarrollo para cada asignatura, del tal modo que puedan cumplir con el Programa de Estudio.

1.3 Estructura del Sistema Educativo Chileno

La actual estructura del sistema educativo se encuentra en transición hacia un modelo que comprende la Enseñanza Básica y Media con 6 niveles cada una, con este cambio el nivel de Educación media consistirá en una formación general común de 4 años seguido de 2 años de formación diferenciada (a partir de 2018). Otro de los cambios que se aproximan será la obligatoriedad de un año de Educación Parvularia (segundo nivel de transición – NT2), con lo que se aumentará la cantidad de años de educación obligatoria de 12 a 13 años. A partir del año 2003 y con la ley N° 19786 la enseñanza básica y media tiene el carácter de obligatorio en Chile, próximamente lo será el último grado de la Educación Parvularia. Con respecto a la atención por parte del Estado a poblaciones con necesidades específicas, el sistema educacional dispone de las modalidades de Educación Especial y Educación de Adultos (Ley N° 20.370, Art. 22).

La educación escolar en Chile comprende tres niveles: Educación Parvularia (infantil), Educación Básica (primaria) y Educación Media (secundaria). En relación a los niveles precedentemente señalados, la Educación Parvularia o Infantil, atiende a niños desde su nacimiento hasta los 6 años, y se organiza en 6 grados: los 4 primeros provistos por lo general por salas cunas y jardines infantiles, y los 2 últimos (primer y segundo nivel de transición) tradicionalmente ofrecidos por escuelas. Por su parte la Educación Básica atiende a los niños(as) desde los 6 años de edad e incluye 8 grados (en la actualidad). La Educación Media por su parte se encuentra dirigida a estudiantes desde los 14 años de edad, y se compone de 4 grados: los 2 primeros de formación general y los 2 últimos de formación diferenciada (humanista-científica y técnico-profesional). La tabla 1 muestra los niveles, modalidades y grados del sistema escolar chileno.

Tabla 1. Niveles, modalidades y grados del sistema escolar chileno

NIVEL	MODALIDAD	GRADO	
Educación Parvularia	Regular		Sala cuna menor Sala Cuna Mayor Medio menor Medio mayor Primer nivel de transición (NT1) Segundo nivel de transición (NT2)
Educación Básica	Especial Regular Niños		1º básico 2º básico 3º básico 4º básico 5º básico 6º básico 7º básico 8º básico
Educación Media	Especial Adultos Jóvenes	Humanista – Científica	1º medio 2º medio 3º medio 4º medio
		Técnico- Profesional	1º medio 2º medio 3º medio 4º medio

Fuente: *Elaboración propia.*

Con respecto a la administración de la educación, en el sistema chileno se distinguen tres niveles a saber:

- **Nivel Central:** en el que se ubican el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de Chile), La Agencia de Calidad de la Educación (ACE), la Superintendencia de Educación Escolar (SIE), y el Consejo Nacional de Educación (CNED). Todos ellos configuran a partir del año 2013 Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), el cual opera bajo una lógica de especialización institucional y que se basa en estándares de aprendizaje y preferentemente busca la calidad de los procesos educativos para la población en edad escolar. En este nivel las tareas del Ministerio de Educación de Chile dicen relación con definición de un currículum nacional, estándares de aprendizaje de calidad y de desempeño para las escuelas; la provisión de recursos de aprendizaje (textos o bibliotecas escolares); la gestión de ayudas estudiantiles (becas, transporte, alimentación, etc.); y la provisión de apoyo a la mejora de las escuelas directamente. La ACE por su parte, administra un sistema nacional de medición de logro de aprendizaje (SIMCE); evalúa en forma integral la calidad de las escuelas para proveer orientaciones a la mejora; La SIE fiscaliza el cumplimiento de la normativa educativa y el uso de los recursos transferidos a los establecimientos. El CNED por su parte realiza un rol consultivo respecto de propuesta de políticas educativas clave: currículum, organización del aprendizaje, estándares de aprendizaje y calidad, y evaluaciones nacionales (Ministerio de Educación de Chile, 2016).
- **Nivel Intermedio:** en este nivel se ubican los sostenedores, entidades o personas administradoras de establecimientos educativos. En el 2014, había en la educación pública 347 municipios administrando una mediana de 13 establecimientos educativos. Estos son los sostenedores responsables de la gestión de la educación pública a nivel local a lo largo del territorio nacional, y de garantizar –hasta ahora- el derecho de acceso gratuito a la educación obligatoria. En el sector privado con financiamiento público, el año 2014 estaba conformado por 584 sostenedores que administraban más de una escuela y por 4.350 sostenedores que están a cargo de una sola escuela (Ministerio de Educación de Chile, 2016).
- **Nivel Establecimientos Educativos:** En el año 2014, el sistema contaba con alrededor de 12.000 establecimientos educativos, un 44% públicos administrados por

un municipio y un 50% privados con financiamiento público. En el caso del sector privado, el modelo de escuela que integra todos los niveles (parvularia hasta media) tiende a ser más prevalente. La matrícula escolar (3,5 millones) por su parte ha experimentado en el último cuarto de siglo una progresiva privatización, alcanzando el año 2013 una distribución de un 37% para el sector público y un 54% privado subvencionado (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

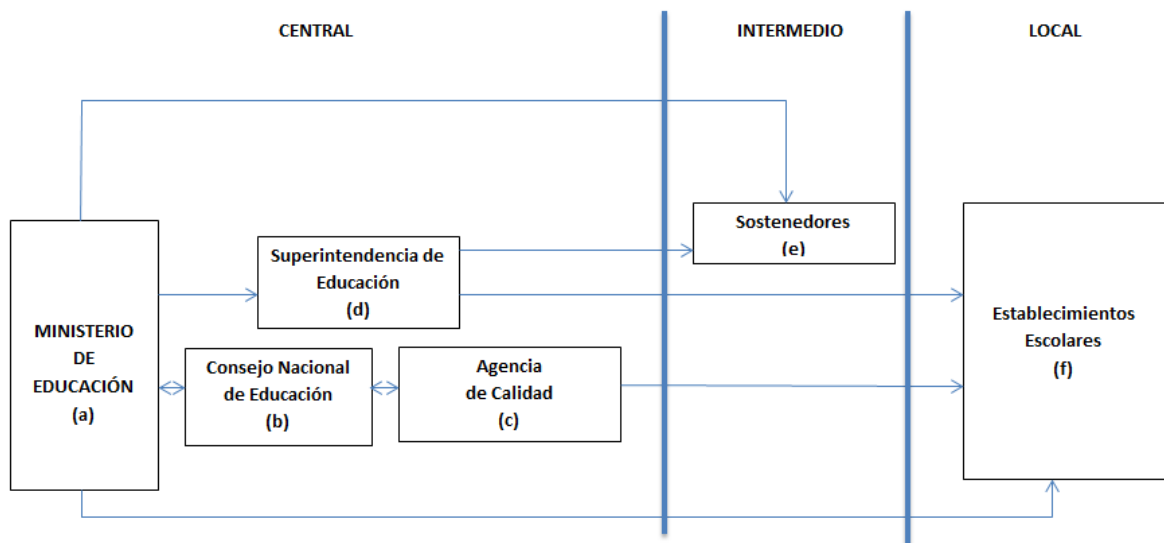


Figura 3. Niveles e instituciones del sistema escolar chileno

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, 2016

1.4 Reforma Educativa Actual

Con respecto al proceso de Reforma iniciado el año 2015 sus principales iniciativas a nivel escolar, han sido organizados en tres ejes (Ministerio de Educación de Chile, 2014):

- *Eje 1: Institucionalidad que garantice el acceso a la educación y a la seguridad en las familias*, comprende el Proyecto de ley de fin al lucro y a la selección, y gratuidad en la educación. Se busca que los recursos se gasten efectivamente en las comunidades escolares y que las familias puedan escoger el colegio y no el colegio a las familias.

- *Eje 2: Educación pública de calidad:* considera un nuevo modelo de financiamiento que contempla los costos fijos y la vulnerabilidad de los estudiantes entre otros factores; nueva educación pública: se crearán los nuevos Servicios Locales de Educación, organizaciones públicas especializadas y exclusivamente dedicadas a la gestión de escuelas públicas; implementación de agenda inmediata de apoyo y fortalecimiento a la educación pública, para hacer mejoras concretas en los establecimientos públicos en las áreas de infraestructura, conectividad digital, talleres, implementos deportivos y artísticos, innovación pedagógica, desarrollo de capacidades docentes y directivas, y apoyo a la participación y desarrollo estudiantil.
- *Eje 3 Una profesión docente moderna, dignificada y mejor remunerada:* comprender el desarrollo de una política nacional docente que permita atraer estudiantes talentosos a la pedagogía, mejorar la formación de profesores, establecer un sistema de inducción al ejercicio de la profesión docente, establecer una carrera profesional docente en etapas, entre otros aspectos (Ley N° 20.903).

1.5 Resultados del Sistema Educativo Chileno a Nivel Internacional.

En la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) es posible observar un avance en los resultados en Lenguaje en los estudiantes chilenos de 15 años. Comparando los puntajes entre 2000 al 2012 se observa un aumento de 41 puntos (Tabla 2), diferencia que es estadísticamente significativa.

Tabla 2. Puntajes promedio en la prueba PISA Lenguaje, 2000-2012

2000	2006	2009	2012
410	442	449	441

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

En Lectura digital de PISA 2012, también es posible detectar una mejora significativa de 17 puntos entre la aplicación del 2009 (435 puntos) y la aplicación del 2012 (452 puntos).

En TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) también se evidencia un aumento significativo de los puntajes en Lectura en los estudiantes de 6º básico, con un aumento de 11 puntos desde la última medición de SERCE. Además, hay un importante aumento en Matemáticas, en 3º básico, de 53 puntos, y en 6º básico se observa un aumento significativo -desde el punto de vista estadístico- de 64 puntos (Tabla 3).

Tabla 3. Puntajes promedio en las pruebas SERCE y TERCE Lenguaje 3º básico, Matemática 3º básico y Matemática 6º básico, 2006-2013

	Lectura 3º básico	Matemática 3º básico	Matemática 6º básico
SERCE (2006)	546	529	517
TERCE (2013)	557	582	581

Fuente: Presentación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Agencia de Calidad de la Educación (2015).

Así se observa también en la prueba PISA 2012, donde los estudiantes chilenos se ubican por sobre el promedio latinoamericano tanto en Matemática (26 puntos) como en Lenguaje (28 puntos). Sin embargo, ambas pruebas se ubican bajo el promedio de los países OCDE con 71 puntos menos en Matemática y 55 puntos menos en Lenguaje, tal y como se aprecia en la tabla 4.

Tabla 4. Promedio PISA 2012 en la escala de Matemática y Lenguaje. Comparación internacional

	Matemática	Lenguaje
Chile	423	441
México	413	424
Uruguay	409	411
Costa Rica	407	441
Brasil	391	410
Argentina	388	396
Colombia	376	403
Perú	368	384
5 más bajos	376	391
Latinoamérica	397	413
Sudeste Asiático	433	436
Europa Este	470	465
Promedio OCDE	494	496
5 mejores	572	546

Fuente: Base de datos PISA 2012 [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación], OCDE, 2013.

Este último análisis también permite afirmar que, si bien se han logrado avances con respecto al desempeño académico de los estudiantes, todavía no se han alcanzado los niveles de logros del promedio de los países de la OECD.

1.6 Educación Superior y Formación Inicial

En la última década, la matrícula de Educación Superior pasó de 584 mil alumnos en 2004 a 1.1 millones en 2013, es decir, se duplicó. Este aumento ha sido posible gracias al incremento sustantivo de becas y créditos de Educación Superior.

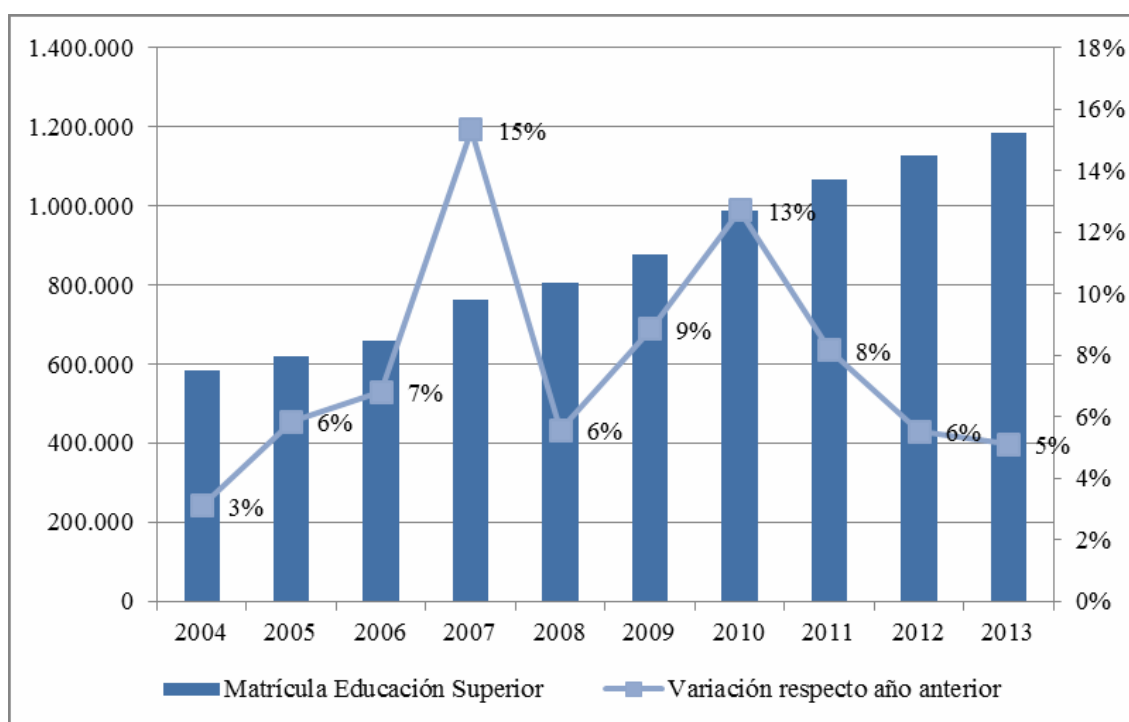


Figura 4. Evolución de la matrícula de Educación Superior (nivel y tasa de crecimiento), 2002-2013
Fuente: Ministerio de Educación de Chile, 2016

En Chile, la formación de los profesionales de la educación corresponde a las instituciones de Educación Superior y, desde el año 2014, según el Decreto N° 43.184 de la Contraloría de la República, esta atribución solo la tienen las universidades. En los últimos 15 años ha existido un explosivo aumento de la cantidad de programas de

formación en pedagogía. Mientras en el año 1999 había 229 programas de formación, en el 2015 estos aumentaron a 1.213 impartidos por las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas) y las privadas no pertenecientes al CRUCH.

Según la Ley de Aseguramiento de la Educación Superior (Ley 20.129), la acreditación de los programas de pedagogía (Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos) es obligatoria. En el caso que un programa no logre acreditarse no podrá acceder a ningún tipo de recurso otorgado por el Estado, no obstante, puede seguir impartiendo el programa de formación. Para que un programa de pedagogía sea acreditado, entre otros criterios de evaluación, debe contemplar cuatro áreas de formación: General, En la Especialidad, Profesional y Práctica.

Para la obtención del título profesional los estudiantes de pedagogía deben cumplir satisfactoriamente las exigencias del plan de estudio correspondiente, lo que incluye la realización de prácticas profesionales que permitan demostrar haber desarrollado las capacidades generales propias de un titulado. Para el proceso de obtención del grado de Licenciado en Educación, el estudiante de pedagogía debe demostrar, mediante un trabajo de investigación y su defensa, los conocimientos bases de las Ciencias de la Educación y el manejo de estrategias propias de la investigación educativa (CNA, 2007). La tabla 5 muestra las áreas de formación obligatorias para las carreras de pedagogía según las directrices de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) del año 2007.

Tabla 5. Áreas de formación obligatorias para las carreras de pedagogía (CNA 2007)

Área de Formación	Descripción
General	<p>Elementos de formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente: Factores sociales y culturales que afecten los procesos educativos. El sistema educacional, su forma de operar, problemas, demandas, dimensiones históricas. Actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación (ética y responsabilidades)</p>
En la especialidad	<p>Áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera y las asignaturas y actividades curriculares que permiten a los estudiantes de pedagogía apropiarse de los conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.</p>
Profesional	<p>Comprende el conocimiento de: Las personas a quienes se va a educar (procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, diversidad); Proceso de enseñanza (organización del currículo y la enseñanza, sentido y propósito de diversas estrategias de enseñanza y evaluación, conocimiento y práctica de la pedagogía de la disciplina o especialidad, creación y manejo del comportamiento social); Aspectos instrumentales para la docencia (tecnologías de información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar, formación en valores como convivencia, medio ambiente, participación democrática, etc.).</p>
Práctica	<p>Comprende actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Criterios de evaluación de carreras de educación, Comisión Nacional de Acreditación (2007).

2 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por continuas transformaciones, que impactan a diario la forma como el ser humano se relaciona, piensa y aprende. Los cambios han sido tan radicales en las últimas décadas, que han llevado al hombre a romper con años de tradición, con posturas rígidas, con visiones unilaterales, propias de una época marcadamente convergente que planteaba una mirada de mundo en sólo dos dimensiones -blanco y negro-. Hoy la diversidad, pluralidad, tolerancia, divergencia y creatividad son los conceptos con los que a diario se levantan nuevos paradigmas, que conducirán al ser humano a nuevos derroteros y desafíos que hoy ni siquiera podemos preveer.

Lo que aprendimos ayer, hoy claramente es puesto en duda en función de los significativos avances científicos y tecnológicos propios del mundo digital. La era de la informática y las comunicaciones nos mantiene permanentemente interconectados, consecuentemente lo que ocurre en un extremo del mundo, en cuestión de minutos y horas es conocido por el resto de los habitantes del planeta. El conocimiento se crea y distribuye a velocidades insospechadas, lo que antes nos demoró siglos en descubrir, hoy sólo depende de la habilidad utilizada para manejar un ordenador, por otro lado, en la actualidad el conocimiento es uno de los principales valores de los ciudadanos del tercer milenio, toda vez que el nivel de formación de los ciudadanos es determinante para alcanzar altos estándares de desarrollo en la sociedad actual (Delors, 1996; Marcelo, 2002, 2009; Tedesco, 2005).

En este proceso de generación de conocimiento, la escuela cumple un rol fundamental, puesto que a través de la educación el hombre puede alcanzar más y mejores niveles de desarrollo y expresión de sus potencialidades. Es en las aulas de escuelas, liceos y principalmente de las universidades, el lugar donde se generan cada día nuevos conocimientos que permiten el progreso de nuestra sociedad, la búsqueda permanente de la verdad y el bienestar del ser humano.

Por su parte la sociedad espera que la escuela como agente socializador, actualice sus códigos de funcionamiento, no obstante, lo anterior es menester comprender que la tarea principal del sistema escuela dice relación con aspectos epistemológicos, vale

decir, que entendemos por conocimiento y como este se construye, reproduce y gestiona. Por otro lado, no podemos perder de vista que uno de los actores principales del sistema escuela es el profesor, quien tiene la responsabilidad de desplegar el proceso formativo y el aprendizaje con los niños(as) con los que le corresponder interactuar y relacionarse.

2.1 Reseña Histórica de Formación de Profesores en Chile.

En el campo de la educación formal, específicamente en los procesos de formación del profesorado, Chile es el primer país en fundar un sistema público de educación, cuestión que se desarrolla durante las primeras décadas del siglo XIX. No obstante, el tema de la formación inicial de profesores sólo se comienza a abordar alrededor de la década del 40, con la fundación en 1842 de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, instancia que establece la formación de maestros primarios en el Chile de mediados del siglo XIX. Al margen de estos avances, el oficio de maestro continuaría en manos de personas sin la capacitación adecuada para el ejercicio docente, siendo conducido por personas improvisadas que asumían esta tarea en el marco de los requerimientos de la sociedad chilena de la época (Avalos, 2002; Hevia, 2003; Labarca, 1939; Nuñez, 2004, 2008).

Paralelamente a la formación entregada en la Escuela Normal de Hombres, y más tarde en la Escuela Normal de Mujeres (1854), se implementó durante la segunda parte del siglo XIX la “Formación en Servicio”, sistema que se constituye en el mecanismo central en la formación de maestros en el país.

A mediados de 1880 se aprueba una nueva legislación para la educación primaria y normal, cuestión que viene a constituir la base de la posterior reforma de los estudios normales, la que permitió, entre otros aspectos, la llegada de profesores extranjeros, particularmente alemanes y la salida de profesores chilenos al extranjero con el objeto de perfeccionarse. Los profesores alemanes contribuyen principalmente con la introducción de una nueva didáctica, además incorporan en la formación de maestros normalistas nuevas materias como psicología, pedagogía, música, artes,

manualidades y educación física, re-configurando y consecuentemente, enriqueciendo el currículo de la formación. Finalmente, y entre otros aspectos, en el plan de esta década se aumenta a cinco los años de formación docente para maestros de primaria.

En el año 1989 durante el gobierno de José Manuel Balmaceda (1886-1891), se crea el Instituto Pedagógico, espacio que alberga la formación de profesores para la enseñanza secundaria, dirigido por un conjunto de catedráticos alemanes contratados por el gobierno para tales fines. Con la llegada del siglo XX, se avanza en la creación de Escuelas Normales estatales fundamentalmente en provincias, las que se caracterizaban por el régimen de internado, la gratuidad de los estudios que incluía alojamiento y alimentación, seis años de estudios (post primarios), aplicación de mecanismos de selección, y contar con recursos económicos limitados para su funcionamiento. En términos del profesorado, la situación se presenta a inicios de la década del 40 con un desconocimiento de parte de los profesores del programa primario, desorientación pedagógica y metodológica, falta de responsabilidad y abandono del ejercicio docente por otras actividades, (Cox y Gysling, 1990; Cox, 2005; Nuñez, 2010; Soto, 2002).

A partir del año 1950, el normalismo entra en una etapa de crisis, al surgir voces que proponían una escuela única de pedagogía y consecuentemente la unificación de la formación de profesores, acercando la formación de docentes al contexto universitario, situación que se ya se experimentaba primero en la Universidad de Concepción y luego en la Universidad de Chile, instituciones que ofrecían programas de formación de profesores en régimen de externado. Por otro lado, era cada vez más frecuente que las escuelas normales recibieran alumnos egresados de secundaria, a los que se les brindaba dos años de formación sin la modalidad de internado.

En este escenario el gobierno del presidente Freí Montalva (1964 – 1970) propone la modernización de la enseñanza normal, destacando dentro de las propuestas el perfeccionamiento docente, investigación y desarrollo de material didáctico, preparación de material técnico, formación de administradores, construcción y equipamiento de escuelas. No obstante, la gran reforma al currículo de la formación de profesores no se pudo implementar debido a la oposición de los gremios, en un

contexto sociopolítico altamente ideologizado por posturas radicales de los partidos políticos de la época.

Finalmente, a fines de 1973 el gobierno militar (1973 – 1990) suprime el normalismo, acusándolo de ser un bastión de oposición al régimen de facto. Se termina de esta manera más de un siglo de luces y sombras, en que el modelo de formación de profesores de Chile fue generado y desplegado desde las Escuelas Normales, cuestión que en los inicios del siglo XXI se recuerda como un periodo en que hombres y mujeres se formaban bajo un sistema en que lo principal consistía en su elevada vocación pedagógica y espíritu de servicio, tal como lo demostraron abnegados educadores y educadoras a lo largo de nuestro país, y a los que aún evocamos en nuestros recuerdos del pasado, cuando en la escuela de ayer aprendimos las primera letras.

En relación a la formación de profesores de nivel secundario, hacia la primera parte del siglo XX el Instituto Pedagógico centralizó la formación inicial de profesores secundarios en Chile, a pesar de que en 1925 la Universidad Católica crea la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Posteriormente en 1934 se organiza la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, que concentra al Pedagógico y al Instituto de Educación Física y Trabajos Manuales (fundado en 1906).

Las características más relevantes del modelo Instituto Pedagógico dicen relación con la combinación entre formación disciplinaria y pedagógica, implementación de diversas modalidades de práctica, docencia de eximios catedráticos, régimen de externado, temprano ingreso de mujeres e importante número de alumnos extranjeros. El gran énfasis de la formación durante aquellos años consistía en la especialización de los estudiantes de magisterio en una o más disciplinas, acercándolos más bien a una identidad profesional que a una de índole técnica.

La extensión del modelo Instituto Pedagógico en el país, se debe al fuerte proceso de desarrollo y crecimiento territorial que experimenta la Universidad de Chile, con la creación de sedes o campus en diversas capitales provinciales en prácticamente la totalidad del territorio nacional, lo que a comienzos de la década del 70 se traduce en la presencia universitaria en 24 de las 25 provincias. No obstante, la expansión

creciente, se observa que no es posible mantener los altos estándares de calidad en términos de la formación recibida por los estudiantes en Santiago, con respecto a lo que ocurre en la oferta de provincias entregada por la Universidad de Chile y otras instituciones que se han sumado a la formación inicial de profesores. Difícilmente homologables son los aspectos referidos a nivel de los académicos, investigación, infraestructura y vinculaciones internacionales, por mencionar algunos componentes (Avalos y Nordnflycht, 1999; Nuñez, 2008; Ormeño, et al. 1996).

A fines de la década del 70, el gobierno militar anuncia una nueva política en materia de educación, lo que se concretaría más tarde en la Reforma Educacional de los 80'. En materia de educación superior la reestructuración fue de tal magnitud, que reconfiguro el escenario en que se desenvolvía la formación de profesores en el país por casi un siglo, al incorporar los conceptos de descentralización y privatización tan propios del neoliberalismo imperante en la sociedad chilena. Los nuevos institutos profesionales asumieron mayoritariamente la formación de profesores, cuestión que no hicieron las nuevas universidades que surgen a partir de 1981, se desvirtuaba de esta manera el carácter profesionalizante de la formación de docentes y su carácter universitario perdía valor frente al creciente modelo tecnicista que el régimen de la época otorgó a los profesores como una manera de menguar su protagonismo e impacto en la sociedad, rebajando el estatus del profesor y consecuentemente su formación, a un modelo meramente instrumental, lejos del paradigma instituto pedagógico que había caracterizado la formación de profesores hasta el momento (Cox y Gysling, 1990; OCDE, 2004).

Lo anterior comienza a revertirse cuando a fines de la década del 80, las dos Academias de Ciencias Pedagógicas (de Santiago y Valparaíso), se convierten en sendas Universidades de Ciencias de la Educación, lo que al parecer corrige el discurso oficial del gobierno, devolviendo la formación inicial de profesores al seno de las Universidades, cuestión que más tarde reforzaría la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada en marzo de 1990, al establecer como requisito el grado de licenciado, extendido sólo por universidades, previo a la obtención del título profesional de profesor, (Ministerio de Educación de Chile, 2005b).

En el transcurso de casi un siglo hemos observado como la formación inicial de profesores ha transitado por diversos derroteros, y fundamentalmente como el Instituto Pedagógico representa un modelo anclado en una concepción de sociedad y de mundo, que ha privilegiado a la persona humana como eje rector de su quehacer, desplegando su accionar teniendo como telón de fondo un tipo de maestro al que lo mueve y conmueve su vocación pedagógica, toda vez que aspira a una comunidad pedagógica, una familia de auténticos maestros y estudiantes.

2.2 Formación Inicial Docente, Desafíos a partir de los 90.

La comisión para la Modernización de la Educación, propone el año 1995 como uno de sus ejes centrales el fortalecimiento de la profesión docente, puesto que los cambios introducidos por el gobierno militar a partir de 1973 y particularmente el año 1980 con la Reforma, tuvieron efectos devastadores en las condiciones de trabajo de los profesores. Los procesos de municipalización, privatización y descentralización del sistema escolar chileno, condujeron a una reducción del rol de Estado y a cambios sustantivos como los siguientes:

El gasto público fue reducido a un 2,4 % del PGB, las escuelas públicas fueron transferidas del control del Estado a las municipalidades, el status de empleados del Estado de los profesores, fue eliminado, los sueldos de los profesores fueron reducidos en más o menos un tercio y sus condiciones de trabajo se deterioraron significativamente (OCDE, 2004 p.115).

En definitiva, las políticas implementadas por el gobierno militar en el ámbito de la profesión docente, se dirigieron a menguar la dignidad de los maestros, quienes a fines de los 80' percibían una renta mensual cercana al salario mínimo de la época.

Con la llegada del régimen democrático el año 1990, se develaron las dificultades de una fuerza docente desmoralizada por las exigencias impuestas tras casi dos décadas de dictadura. El primer paso de los gobiernos concertacionistas fue reemplazar una cultura del temor, por una cultura profesional y colegiada en la que los profesores progresivamente van adquiriendo mayor protagonismo, lo anterior se expresa en el

hecho de que los docentes del sector municipalizado pasaron a ocupar un status especial como funcionarios públicos en servicios descentralizados, sumado a lo anterior, el estatuto docente otorga garantías explícitas a los maestros en ejercicio a partir de 1991, favoreciendo un mejoramiento profesional de los profesores, lo que más tarde se profundiza durante el gobierno del presidente Freí Ruiz Tagle (1994 – 2000) , cuando se plantea a nivel nacional la Reforma Educacional con sus correspondientes dinamizadores calidad y equidad.

En este contexto de cambios surge la preocupación por la formación inicial de profesores, en el entendido que las nuevas generaciones de maestros deben responder a la creciente complejidad del escenario mundial y particularmente a los retos desplegados por la reforma en marcha como la nueva matriz curricular y la nueva concepción referida a prácticas pedagógicas, en consecuencia un desafío estratégico significativo para quienes lideran el movimiento de reforma en la educación chilena fue implementar procedimientos para cambiar radicalmente la formación inicial de los futuros profesores para alinearla con las reformas para la enseñanza, y actualizar la fuerza laboral docente existente para que pudiera enfrentar la agenda de reforma. No obstante, lo anterior, el estado de la situación a mediados de los 90' resultaba francamente preocupante, puesto que las investigaciones sobre el tema arrojaban antecedentes desalentadores tanto en Chile como en América Latina, los que podrían resumirse en los siguientes ámbitos:

La formación docente contraponía la teoría a la práctica; estaba aislada del sistema educacional y sus demandas; era inadecuada para el ejercicio de la profesión; que los formadores de formadores tenían una preparación insatisfactoria y que sus conocimientos no estaban actualizados; heterogeneidad existente en cuanto a duración y exigencia de los programas de formación docente en los diversos países y la vigencia de currículos fragmentados con sobrecarga de trabajo presencial y pocas experiencias prácticas” (Avalos 2002, p. 41).

En este contexto, es que el presidente Freí Ruiz Tagle el año 1996 anunció que enfrentaría el desafío de revitalizar la profesión de maestro, de tal manera, que el año 1996 el Ministerio de Educación anunció el programa Fortalecimiento de la Formación

Inicial Docente (FFID), que comenzó a operar el año 1997 por un periodo de cinco años y cuyas recomendaciones se resumen a continuación (OCDE, 2004):

- Profundizar y extender la práctica de los estudiantes de pedagogía en las escuelas, con buenos profesores mentores.
- Se debería considerar extender el número de profesores de educación diferencial.
- Se necesitan mayores esfuerzos para atraer postulantes calificados de origen mapuche a la profesión docente.
- Las instituciones deberían introducir formas de evaluación más rigurosas del trabajo teórico y práctico de los estudiantes de pedagogía.
- Es altamente deseable que todos los programas de pedagogía, se sometan al proceso de acreditación.
- Se sugiere un sistema de inducción de profesores, recibiendo apoyo de algún miembro de la comunidad.
- Existe la necesidad de una política más coordinada del Ministerio sobre investigación educacional.

No obstante lo significativo del proyecto FFID, y la repercusión que tuvo en la comunidad pedagógica su propuesta de actualizar, optimizar y cualificar la formación inicial de profesores, aún existen temas pendientes como: investigación educacional poco relevante para la sala de clases, las escasas actividades de extensión y colaboración con los establecimientos educacionales, la lejana o nula experiencia a nivel escolar de los académicos formadores de profesores y el frecuentemente insuficiente conocimiento del marco curricular, de la normativa ministerial, de las políticas educacionales y de la realidad y actividad gremial de los docentes que, por lo mismo, no es considerada adecuadamente en el proceso formativo (Bellei, 2001). En este mismo sentido (Fullan, 2007 p. 307), señala que “Los dos aspectos más débiles que veo en su estrategia son, uno, el no cambiar la práctica pedagógica y lo otro, no vincular el cambio en esa práctica para obtener mejores resultados de aprendizaje”, consecuentemente Chile requiere levantar una estrategia de desarrollo

coherente, consistente y pertinente, a objeto de abordar eficientemente las problemáticas expuestas.

Como contrapunto a lo expuesto precedentemente, el proyecto FFID permitió avances significativos en diferentes áreas, es así como las carreras de pedagogía se sitúan entre las primeras preferencias de los postulantes a la educación superior durante el último tiempo, en virtud de lo anterior, han aumentado las matriculas de estudiantes con mejores puntajes en la PSU, se ha mejorado ostensiblemente la anticipación de las prácticas profesionales desde los primeros años de la formación, lo que favorece la vinculación de los estudiantes con el medio escolar. Lo anterior, en el marco de un ingente proceso de renovación curricular, que condujo a un alto porcentaje de universidades a establecer un nuevo currículo, por otro lado, se destinaron recursos para el perfeccionamiento de los cuadros académicos en términos de postgrados y programas de pasantías en el extranjero, (Ministerio de Educación de Chile, 2005b).

El panel de expertos para una educación de calidad, (Ministerio de Educación de Chile, 2010) señala que en el último tiempo se ha experimentado un aumento sostenido en la cantidad de alumnos que estudian carrera de pregrado superando los 88.0000 matriculados en 2009, cuestión que finalmente redundó en una preocupación creciente por la calidad de los programas ofertados por las instituciones de educación superior privadas y del propio CRUCH, (807 programas en 2009), toda vez que los puntajes de ingreso superan levemente los 500 puntos en PSU, el promedio acreditación de carreras es de sólo 3 años, el resultado de la prueba inicia ubica a los egresados de educación básica y educación parvularia en 53% como promedio.

En el marco de lo expuesto y reconociendo los importantes avances en esta materia, existen todavía ciertos aspectos que se deben revisar y estudiar a objeto de perfeccionar los procesos de formación inicial de maestros, en el marco de la apuesta de desarrollo que ha hecho nuestro país para la presente década y por otro lado, como consecuencia de pertenecer a la OCDE, lo que demanda estándares de calidad en el sistema educativo que requieren de avances no sólo de carácter cuantitativo , sino por sobre todo, en el ámbito cualitativo. Sin lugar a dudas el tema de la formación inicial de profesores continuará en la discusión pública, debido a su papel decisor en el proceso de mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y

adolescentes, cuestión que representa la gran preocupación de la reforma educacional en sus etapa presente, junto al desafío, no menor, de lograr crecientes niveles de equidad en el sistema.

2.3 La Formación de Profesores en el Contexto Global.

Ante la pregunta respecto de la necesidad de contar con un programa de formación de profesores que responda a los desafíos que desde distintos sectores de la sociedad se le asignan, hace necesario dar una mirada a las diversas perspectivas que hay respecto del tema.

Así es posible encontrar propuestas que abordan aspectos específicos que no deben faltar en un proceso de formación, a otras que en su extremo ponen de manifiesto que para hacer un efectivo cambio de los procesos formativos es necesario hacerse la pregunta por los actuales patrones que norman no sólo el quehacer educativo sino que mirando más allá de ellos hacia aspectos de índole económico y social.

Sin perjuicio de lo anterior, al sistematizar información proveniente de diversos informes, así como de resultados de investigaciones al respecto, es posible señalar que hay coincidencia que todo programa de formación de profesores debe dar cuenta de un conjunto de herramientas/insumos que para el desarrollo de la tarea de formar a las futuras generaciones debe poseer. Coincidente con lo planteado, la investigación sugiere diversos elementos que hacen la diferencia en el diseño de programas de formación de profesores (Universidad Autónoma de Chile, 2012).

El contenido en la formación de profesores, es decir, qué es lo que se enseña y cómo esto se vincula con la posibilidad de desarrollar un mapa cognitivo de la enseñanza que ayude a ver la relación entre diferentes dominios sobre el conocimiento de la enseñanza, así como también del vínculo entre teoría y práctica, como medio de soporte para el aprendizaje de los futuros profesores.

El proceso de aprendizaje y su vínculo con la construcción curricular, situación que en contextos de práctica permitirá la toma adecuada de decisiones pedagógicas, así como de decisiones respecto del tipo de material curricular a utilizar.

El contexto de aprendizaje, en el entendido que el aprendizaje dice relación con los contextos en los cuales se produce, y que dependiendo de su riqueza permite mayor desarrollo de una práctica que incidirá positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Estos contextos incluyen tanto el dominio de los contenidos así como el desarrollo de comunidades de práctica que comparten su quehacer, sus disposiciones haciendo crecer su conocimiento de base.

Desde una perspectiva distinta podemos encontrar que la estructura de un programa de formación de profesores es menos importante que la orientación conceptual que dicho programa posea al momento de evaluar la calidad de dicho programa (Feiman-Nemser, 2001). En ese sentido como uno construya la pregunta por cómo se aprende a enseñar depende en gran medida de lo que uno concibe que debe ser aprendido y de cómo dicho aprendizaje debe tomar lugar.

Fenstermacher (2002), lo grafica al indicar que aquellos tomadores de decisiones que piensan que la enseñanza es una empresa simple, no requeriría de personal altamente especializado para el desarrollo de esta tarea. Por el contrario quien presupone que la enseñanza es compleja y que el espacio de desarrollo educativo también lo es, por lo que se requerirá de una formación altamente especializada para lograr exitosamente dicha empresa.

La primera visión nos aproxima a una mirada conductista o mecanicista, donde los contenidos son concebidos como elementos independientes, así currículum, evaluación, prácticas, fundamentos de la educación, psicología educacional, didácticas generales y específicas, permitirán a los estudiantes en independencia de su conocimiento de base asumir que ellos por medio de la acumulación podrán integrar en algún momento de su proceso formativo. Esta concepción se asocia con lo que (Schön, 1998) llamó como racionalidad técnica, o lo que (Day, 1999) llamó concepción aditiva, o lo que Korthagen & Russell (1995) llaman “modelo de aplicación de la teoría”.

Lo central desde esta concepción es que la Universidad provee la teoría, métodos y técnicas; la escuela provee el espacio en el cual el conocimiento es practicado; y el profesor principiante provee del esfuerzo individual para aplicar el conocimiento. En este modelo el conocimiento proposicional forma la base del input provisto por la Universidad (Wideen, Mayer-Smith & Monn, 1998).

En oposición a la mirada mecanicista, existe una mirada que asume la complejidad del proceso, entendiendo la profesión como algo más que un repertorio de técnicas, donde se incluye el juicio profesional respecto de cómo y cuándo dichas estrategias deben ser usadas. Por otro lado, y a objeto de intentar comprender el fenómeno educativo, es menester aproximarnos al sistema escuela desde una perspectiva fenomenológica, la que por cierto, no se reduce a estudiar el fenómeno, sino más bien, a aproximarnos al “sentido del fenómeno”, a su lenguaje, a su estructura, y no desde fuera, muy por el contrario, para poder sentirlo debemos ser parte del fenómeno, ser actores y co-creadores del mismo, nos olvidamos del objeto para convertirnos en sujeto y fundamentalmente un sujeto en relación que aspira a conocer la realidad o más bien la multidimensionalidad de la realidad. Este enfoque posee un carácter marcadamente humanista y de desarrollo humano, toda vez que tiende a unir lo que se encuentra disperso, relevando la relación pedagógica desde una perspectiva problematizadora y crítica (Almonacid, 2011; Freire, 2002; Maturana, 1999; Maturana y Porksen, 2004; Morín, 2003, 2005; Roza, 2003).

2.4 Perspectivas Contemporáneas de la Formación Docente en Chile.

La preocupación por la formación del profesorado no es reciente, ya el Informe Delors (1996) señalaba que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente cualidades humanas e intelectuales adecuadas para proporcionar un nuevo enfoque de la enseñanza en la dirección de mejorar la calidad y la motivación del docente, y por otro lado, desarrollar en ellos estrategias reflexivas que permitan mejorar su propia práctica pedagógica desde la reflexión en la práctica (Schön, 1998, 2000).

Con este mismo afán, entre las metas propuestas por la Organización de Estados Americanos en las Metas Educativas 2021 se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria a través de alcanzar mayor calidad en toda la oferta de formación del profesorado. Cuánto hemos avanzado y alcanzado en este sentido, qué hemos modificado en función de los nuevos escenarios sociales, culturales, económicos, regionales y locales, qué procedimientos de aseguramiento y retroalimentación se han instalado, son algunas de las interrogantes que están en el debate y de las cuales, las instituciones de educación superior no cuentan con antecedentes insuficientes o escasamente sistematizados (PREAL, 2002, Vaillant, 2009).

La discusión respecto a estos aspectos es relevante y pertinente, pero también lo son una etapa previa y poco incursionada hasta ahora, esto es la definición y resignificación de la formación como concepto motor, a partir del cual se generen políticas, estructuras y prácticas que materializan la epistemología del concepto. En este sentido, Barraza, (2007) plantea cinco campos de estudio para el análisis, que permiten entender y visualizar a través de ellos la orientación que está a la base de los procesos de formación de las distintas instituciones.

Entre éstos, el autor propone la *formación en el campo de la filosofía*, en términos Hegelianos que reconoce la idea de incompletitud en el hombre por su condición evolutiva, el papel activo del sujeto en formación en un marco de intersubjetividades y la formación como retorno sobre sí mismo.

La formación en el campo de la psicología laboral, que destacan su carácter procesual, integrado en la gestión de recursos humanos para “servir a la estrategia de la empresa”, Para ello parte de un diagnóstico de necesidades a las que se da respuesta con las acciones formativas que se valoran a partir de su impacto en el desempeño.

La formación en el campo del psicoanálisis, según (Filloux, Cit. en Barraza, 2007), retoma la concepción de Hegel de la formación como retorno sobre sí mismo, pero este retorno suma pensamientos, sentimientos y percepciones sobre sí mismo, para lo cual la formación supone procesos de reflexión y cuestionamiento de deseos y fantasías que el reflejo en el otro provoca y muestra.

La *formación en el campo de la pedagogía*. En la literatura especializada, existe más de una mirada, las que van desde limitar el término a ciertos contextos y prácticas hasta las que lo conceptualizan como dispositivos para la formación. Formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto formarse tiene que ver con adquirir una forma, la cual a su vez, posibilita actuar y reflexionar para perfeccionar esa forma. Adquirir esa forma supone apropiarse de habilidades, conocimientos y ciertas representaciones de la profesión que se va a desarrollar. Para lograr este proceso, resulta imprescindible la mediación del formador para ayudar al sujeto en formación, condicionado por el tiempo, lugar y relación con la realidad (Day, 2002; Ferry, 1990; Furlong, 2007; Sarti, 2012).

Finalmente, en *el campo de la normatividad*, se puede considerar a la formación como una experiencia o función evolutiva que implica un proceso de diferenciación y de activación energética que se ejerce a todos los niveles de la vida y del pensamiento (Barraza, 2007).

Una vez asumido y apropiado el concepto de formación en alguna o varias de las dimensiones o campos expuestos, afloran tensiones que se expresan en diferentes desafíos en torno a cómo mejorar la formación inicial docente. Estos desafíos se orientan hacia variadas dimensiones; en función de la selección de los contenidos que se enseñarán, los modelos pedagógicos que los subyacen, hasta el sentido y significado de enseñar. Para Aguerro (2009) existen tres importantes desafíos: el locus de la formación inicial, el peso de la formación pedagógica y de la formación de la disciplina a enseñar, y la distancia entre teoría y práctica.

Cada institución formadora decide de qué manera distribuye y enfatiza estos nodos en los diferentes planes de estudio, definiciones que no son ni debe ser inocuas, sino consecuencia y evidencia de un enfoque, una por aportar a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, para formar profesionales de la educación competentes (Universidad Autónoma de Chile, 2012).

En el caso de nuestro país, aun cuando la formación de profesores ha recibido un mayor presupuesto durante la última década, la dimensión y el ritmo del cambio necesitan acelerarse, lo que requiere programas más completos y un gasto

considerablemente más alto. Los estudios de Avalos, (2002) y Avalos y Matus, (2010) señalan que en las carreras de pedagogía dictadas por las universidades del CRUCH, es posible identificar tres deficiencias: la excesiva rigidez de la estructura curricular, la escasa secuenciación de las mallas y un alto grado de desvinculación entre el componente pedagógico y la formación de la especialidad

Por su parte, el Informe de la OCDE (2009a) plantea que los programas académicos y los cursos ofrecidos deben ser más relevantes para las necesidades actuales y futuras de un mundo competitivo y globalizado. El informe describe como deficiencias estructurales y desafíos para las carreras de pedagogía la flexibilidad limitada, la sobre-especialización del currículo y excesiva carga de trabajo académico. Propone ajustar los programas académicos ofrecidos, ofrecer movilidad entre programas y superar la falta de competencias en segundo idioma en los programas académicos.

Otros aspectos que se proponen para mejorar la formación del profesorado dicen relación con: la participación activa de la institución formadora con otras instituciones de la comunidad favoreciendo vínculos con el sistema educacional y que permitan desarrollar niveles mayores de eficacia profesional de los docentes y mejores resultados. Además, el plan formativo debe cautelar el equilibrio entre la formación disciplinaria y la formación pedagógica, así como también, favorecer el vínculo con el sistema escolar, a través de la incorporación de la práctica docente temprana, progresiva, sistemática e interdisciplinaria, generando un modelo de aprendizaje que vincule y articule teoría y práctica, acción y reflexión (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Cornejo, 2007; Cox, Mecke y Bascope, 2010; Ferry, 1990; OCDE, 2004, 2009a).

Al ya imbricado escenario de la educación superior que soporta el contexto nacional e internacional, marcado por la complejidad y la globalización, es sabido, y se reitera desde distintas fuentes, que la sociedad del conocimiento está implicando nuevos desafíos en la vida y en la gestión del sistema de educación superior. A esto se suman las múltiples demandas y expectativas que la sociedad tiene respecto a la responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes y que provoca tensión a las universidades en relación a dos desafíos: por una parte, establecer una Institucionalidad reguladora que contribuya a conectar de manera coherente y

efectiva la formación de profesores con los requerimientos docentes del sistema escolar y por otra, liderar en la formación de un profesional que responde más allá de las necesidades inmediatas y contextuales y que esté preparado para conducir procesos educativos de gran orden y con visión de futuro.

2.5 Contextos de formación en Educación Física

La Educación Física ha sido parte de la historia del hombre, para hacer esta aseveración debemos comprender lo que encierra esta pedagogía, al conformar parte del desarrollo cultural del hombre, es posible comprender por qué la Educación Física siempre existió. Antiguamente la Educación Física -o lo más similar al concepto actual- en la Grecia Clásica tenía impresa cierto ideal de perfección en educación llamado Areté, el cual era usado para designar las excelencias de héroes y dioses como modelos perfectos de imitar, la fuerza y destreza en la acción, la nobleza de espíritu, así como también significaba cuerpo y espíritu por separado. Más tarde en el siglo V (A.C), se utiliza un nuevo ideal en la educación llamado Paideia, que es definida como un concepto de educación integral, que consistía en el cultivo tanto del cuerpo como del alma en donde el cultivo del cuerpo era a través de la gimnástica, que según Galeno define como la ciencia de los efectos de todos los ejercicios y el cultivo del alma a través de la música, vista como un complemento espiritual de la formación griega (Diem, 1966; Hackensmith, 1966; Hernández, 2002; Lopategui, 2002).

Es así como el carácter educativo de la obra de Homero (Odisea e Iliada), consistía en que todo griego tenía que estar preparado para defender su hogar, su vida, y su libertad frente a los actos bélicos, de esta manera todo ciudadano era considerado un soldado por lo que la preparación física y militar ocupaba un lugar importante en la formación para la acción, procurada desde la infancia por medio de la práctica deportiva, juegos y ejercicios gimnásticos, por otra parte la Educación Física en Homero, reclama una formación estética representada en el robustecimiento corporal y se complementaba con la música y la poesía popular, así como por la formación ética que se hacía evidente en los juegos, por lo que la Educación Física era un campo de prueba ideal para poner en práctica la moral homérica, la virtud y el honor como

valores importantes del hombre griego, cuya concepción para Homero se basaba en el dualismo no sustancial en donde el alma aparece como un espectro con forma física semejante al cuerpo, como una forma de materialismo, (Castillo, 1981; Domenech, 2001; Freeman, 1982).

Avanzando en la historia, nos encontramos con un nuevo ideal, “ideal espartano”, que acentúa la vida colectiva frente al individualismo, por lo que la educación se constituye como disciplina rigurosa y obediencia ciega a las leyes, y era controlada principalmente por el estado para consagrarla a la comunidad. Con respecto a la relación con la actividad física y de acuerdo a lo señalado por Lopategui (2002, p.41) “en Esparta la práctica deportiva se sistematizó, alcanzando un alto nivel, desde muy temprano se inculcaba en los ciudadanos la necesidad de fortalecerse y prepararse físicamente”. La Polis exigía del ciudadano espartano sacrificios y patriotismo para poder conformar un estado de héroe, capaces de entregar la propia vida, a cambio de la inmortalidad de su nombre y la gloria heroica. De esta manera el pueblo espartano orienta su educación hacia la vida militar como sinónimo de endurecimiento, resistencia, voluntad, sacrificios, valentía y destreza, es así como se obliga a desarrollar muchos aspectos de la formación educativa como la gimnástica para alcanzar el fin último, y la educación musical como esencial para la formación del ethos humano en su totalidad, (Dallo, 2002; Rodríguez, 2000; Sambolin Alsina, 1979).

Más tarde se configura una nueva estructura social que da paso a la libertad ciudadana y a la posibilidad del pleno desarrollo personal, nos referimos a la democracia ateniense que muestra un modelo de formación completa del hombre referido a la Kalokagathia, -o síntesis de lo bello (kalos) y lo bueno (agatos)- que hace referencia a una educación equilibrada entre lo bello y lo bueno, entre la capacitación deportiva y formación moral del ciudadano, es decir a la perfección humana, que no solo basta con la belleza corporal y la conducta moral sino que se necesita desarrollar también la inteligencia y la sabiduría, (Castillo, 1981; Diem, 1966; Marrou, 2004).

Es así como en tiempos de Platón se plantea una concepción antropológica dualista, vista como un proceso de purificación del alma que exige como condición liberarse del cuerpo; además la gimnasia no sólo tiene como finalidad el desarrollo de la salud, fuerza y belleza sino también las virtudes del alma. Platón señala que el centro de

todo que hacer educativo es la vida espiritual, mostrando un marcado rechazo por lo corporal, y destaca que la buena educación es la que da al cuerpo la belleza y la perfección, según lo expresa Pastor:

Para Platón (428-348/7 a.c.), el alma estaría compuesta de dos partes: una superior, racional, y otra inferior, animal. El cuerpo sería la tumba o prisión de un alma caída como consecuencia del pecado; cuerpo y alma, por tanto, las concibe como dos realidades distintas y opuestas (Pastor, 2000 p. 177).

Más adelante, en tiempos de Aristóteles se plantea como objetivo fundamental para la gimnasia, la salud situada al lado de la medicina, destacando además la teoría del movimiento como paso de la potencia al acto, cuyas causas son: material, motriz, formal y final. Por otro lado, para Aristóteles el conocimiento comprende tres fases: percepción, memorización y aplicación de contenidos y los elementos que estructuran la tarea educativa son naturaleza, hábito y razón; al igual que en tiempos de Platón también existe división en la educación, lo que se representa en la siguiente frase de Aristóteles “la tarea verdaderamente humana es la tarea de la parte racional, liberada del cuerpo”, (Vásquez, Cit. en Lopategui, 2002 p.42).

Ya en la era romana se muestra una educación intelectualista en contra de la gimnástica como medio educativo, floreciendo así la gimnasia profesional y médica. En este periodo fueron pocos los que pensaron que el cuerpo podía ser un objeto de educación otorgando preferencia a lo intelectual que no ofrece condiciones higiénicas básicas, además existía una negación de las delicias corporales, con el tiempo el cristianismo fue adoptando una actitud tolerante con el auge de los juegos y deportes al ver en ellos un carácter recreativo, es así como la palabra deporte adquiere como objetivos la recreación, pasatiempos, placer y diversión, por lo común al aire libre. El tipo de gimnasia que más proliferó en Roma fue la gimnasia atlética y profesional, se competía en natación, lucha y atletismo, todo hacia un desarrollo físico de los jóvenes romanos con fines militares (Diem, 1966; Rodríguez, 2000; Wuest & Bucher, 1999).

En tiempos de la Edad Media se plantea una educación cristo-céntrica en donde todo conocimiento estaba subordinado por la fe, por lo tanto el cuerpo es menos importante que el alma, ya que esta era la forma del cuerpo y lo verdadero del hombre. Las

actividades corporales no desaparecieron por completo, fueron transformadas, empezaron a proliferar distintos juegos en los que aparecían mezclados restos de los juegos clásicos como torneos, justas, cacerías, entre otros. Estos juegos y ejercicios poco tenían que ver con la educación o la escuela, más bien tenían un carácter bélico (Hackensmith, 1966; Lopategui, 2003).

Durante el Renacimiento, periodo comprendido entre la edad media y el comienzo de los tiempos modernos, se renueva el espíritu filosófico tan propio de la Grecia clásica, modificando lentamente la concepción de hombre y de mundo, en consecuencia, el ser humano viene a convertirse en el centro de atención del quehacer social y cultural del momento, caracterizado por un revivir del saber. En relación a la concepción de deporte Lopategui (2003 p. 47) señala que “la educación del cuerpo se enfoca hacia el mantenimiento de la salud, se da mucha atención al disfrute del presente y al desarrollo del cuerpo”.

Durante este periodo, se da importancia a la actividad intelectual en el marco de una concepción del mundo y de la existencia humana desde la independencia y la libertad personal. En relación a la educación, se busca una educación más real y práctica, que no olvide la cultura corporal, la educación del cuerpo se enfoca hacia el mantenimiento de la salud, el cuerpo viene a convertirse en objeto de atención de artistas, pintores y escultores. Por otro lado, es la época en la que surge el método científico y un marcado espíritu racionalista inunda las costas de Europa, con los postulados de Rene Descartes (1590-1650) quien transforma la concepción de la instrumentalidad del cuerpo en un verdadero y absoluto dualismo de la persona humana, “identifica al hombre con el yo pensante (cogito, ergo sum) y ubica la esencia de la persona en el pensamiento, el cual no tiene necesidad del cuerpo”, (Pastor, 2000 p.179).

Durante el periodo del Renacimiento se reinterpreta el valor de la educación física al público en general, se revive el enfoque de reconocer la importancia de la educación física para desarrollar y mantener el bienestar general, como medio recreativo o para fines militares en consecuencia, se rescatan ideas y conceptos de la gimnasia griega. Intrínsecamente en el humanismo de la época, se reconoce la importancia de la Educación Física, dentro del contexto de la educación del sujeto (Domenech, 2001; Lopategui, 2003;)

A partir del siglo XVIII se busca entender al hombre en su integridad y consecuentemente la educación debe tratar de armonizar cuerpo y espíritu. Frente a la concepción individualista de ser humano, el neohumanismo que ahora comienza, aspira a situar al hombre como ser social, y como miembro de cierta clase social, y de ver el modo en que la conducta individual puede ser útil a la comunidad (humanismo social). En este contexto, algunos pensadores como Jean Jaques Rousseau (1712 a 1778) enfatizan que la mente y el cuerpo son una entidad indivisible y que ambos se encuentran integrados.

Ya en el siglo XIX y XX comienza una etapa, que prácticamente llega hasta nuestros días en donde las esperanzas presentadas a nivel teórico sobre la Educación Física, y en las introducciones a los distintos métodos, no se concentraron en una práctica coherente con las mismas; se manifiesta así una clara y profunda disociación entre teoría y práctica, esta última claramente preocupada por la ejecución de los ejercicios. Apareciendo tres claras orientaciones de corrientes gimnásticas. La primera de profunda inspiración militar y que se caracteriza por el uso de aparatos representada por Jhan y Amorós. La segunda, más conocida por gimnasia sueca concebida por P. Ling y preocupada por los ejercicios “formativos”, elementales, artificiales y rígidos, con objetivos limitadamente corporales o higiénicos, y que tuvo una fuerte influencia en el ámbito escolar. La tercera, que nace como una crítica de la gimnasia sueca y que se opone al estatismo y la mecanización la idea funcional inspirada en la síntesis y la armonía, recoge algunos de los principios de la pedagogía de la acción (Camacho, 2003).

3 EDUCACIÓN FÍSICA PRINCIPALES CORRIENTES DEL SIGLO XX

A continuación se desarrollarán las principales corrientes por las que ha transitado la Educación Física durante el siglo pasado, hasta las proximidades del siglo XXI. Revisaremos brevemente las concepciones de hombre y de mundo que subyacen en las diferentes propuestas pedagógicas y como éstas se despliegan en determinadas estrategias didácticas.

En primer término que la Educación Física nace en el siglo XVII y XVIII, no antes. La expresión Educación Física nace en el iluminismo, con el predominio de la razón, toda vez que Descartes define la Res Cogitas y la Res Extensa, Alma y Cuerpo. Para estas dos entidades se diseñan dos vías de educación La educación Intelectual y la Educación Física. En consecuencia, existiría una subordinación del trabajo físico al trabajo intelectual, lo que en términos pedagógicos se traduce en el predominio de ciertas facultades como las científicas y humanistas por sobre las expresiones corporales y artísticas (Trigo y Montoya, Cit. en Almonacid, 2012).

Continuando con el desarrollo del tema, diremos que la Educación Física contemporánea se caracteriza por su marcado acento médico-militar, la que por una parte privilegia los aspectos asociados a la salud y al bienestar biológico de la persona, y por otro, aquella que prepara para la guerra, cuyo origen se encuentra en la Grecia pre-cristiana, y que se encuentra impregnada por la idea de disciplina del cuerpo, al que hay que gobernar, subyugar y en ocasiones hasta castigar. En estas concepciones el estudio y abordaje del ser humano se aborda desde una perspectiva más bien reduccionista, al focalizar su intervención en una dimensión de la persona, la referida al cuerpo o al físico, declarando explícitamente que el hombre y la mujer “tiene un cuerpo”, el cual se transforma en un objeto que es analizado, observado e investigado desde el exterior, por consiguiente, este cuerpo se trabaja, se entrena, se alimenta, se cansa, se hidrata, se recupera, en definitiva, vemos el planteamiento dualista característico del Cartesianismo del siglo XVII, tal como lo presenta Sergio y Toro Cit. en Almonacid:

Este enfoque filosófico constituyó la base teórica de lo que se entendió por racionalismo científico que sostenía básicamente que el ser humano era la suma de dos sustancias diferentes que se relacionaban pero que no se combinaban, es decir por un lado existe la esencia corporal y por otra la esencia inteligible o razón (2012, p.182).

3.1 Psicomotricidad

El término psicomotricidad intenta comprender y unir dos dimensiones del ser humano que estaban claramente separados en los planteamientos anteriores, lo que conduce necesariamente a una renovación en la disciplina, puesto que se opone al dualismo metodológico de Descartes y consecuentemente a la concepción de cuerpo “objeto”. En este sentido es una evolución hacia una concepción holística de la educación, reconociendo la unidad del ser, concepto incorporado de la psicología experimental y cognitiva. De hecho Le Boulch dice que su psicokinetica, surge por el desacuerdo con el dualismo de la Educación Física tradicional. El concepto psicomotricidad se utiliza por primera vez en el contexto de la Educación Física en el año 1910 por el doctor Tissie, no obstante Dupré planteó el término por primera vez en 1864, (Ceccini, 1999).

Uno de los grandes impulsores de esta nueva ciencia es el francés Henri Wallon, quien procuró demostrar a través de su obra la acción recíproca entre funciones mentales y acciones motrices, para este autor el movimiento es la única expresión y el primer instrumento de lo psíquico. La también llamada reeducación psicomotriz influyó en las corrientes médico-pedagógicas de la Educación Física, conceptuando a la psicomotricidad como determinantes biológicos y culturales del desarrollo del niño como dialécticos y no como reductibles uno a los otros. Por otro lado, Wallon señala “que las emociones tienen sostén en el tono muscular, es decir lo orgánico desempeña una función esencial, tanto en la vida afectiva como en la vida de relación, es imposible separar las emociones del desarrollo general de la consciencia”, (Toro, 2005 p. 28).

El concepto psicomotricidad ha logrado un espacio en el ámbito de la Educación Física, puesto que es capaz de integrar conceptual y metodológicamente la actividad psíquica y la actividad motriz, en consecuencia, el movimiento es relacionado como parte integrante del comportamiento. Podemos mencionar que uno de los objetivos centrales de la psicomotricidad es: integrar plenamente al cuerpo en la acción educativa y reconocer la influencia corporal en el desarrollo neurológico-psicológico del niño. En definitiva, existe una aproximación más holística al desarrollo del niño, que parte de la integración y no de la separación de la persona humana (Aucouturier, 2004; Fonseca, 1996; Rigal, 2006)

Ballestero Cit. en Toro, 2005, diferencia dos direcciones en la educación psicomotriz:

- La corriente psicopedagógica (normativa): representada por Le Boulch y Vayer.
- La educación vivencial (dinámica): representada por Lapierre y Aucouturier.

Ambas direcciones tienen en común, que el esquema corporal es la pieza en la cual se estructuran y giran todos los demás elementos de la educación psicomotriz. Finalmente podemos concordar con Trigo y Montoya que:

Si aceptamos que la psicomotricidad supuso en sus comienzos un importante aporte a la Educación Física, también debemos admitir que las últimas concepciones de una psicomotricidad más vivenciada y cuyo punto de partida es el individuo, debe hacerse un amplio y notorio eco en la Educación Física actual (2007 p.16).

La Educación Física y la psicomotricidad (educación motora) usan al movimiento como medio, siendo que la primera lo utiliza como acción motriz y la última como terapia (cuerpo emocional). Le Boulch diferencia la Educación Física y del deporte, toda vez que las prácticas deportivas tienen un fin en sí mismas, por otro lado no considera la filosofía, la anatomía y la sociología porque no tienen al movimiento humano como objeto de estudio, considera finalmente al movimiento humano como la expresión de las conductas de las personas en el mundo (Le Boulch, 1991).

La teoría psicocinética (psicomotricidad) comprende al ser humano como una unidad de psicosomática, integrada por al menos dos dominios. Por una parte, la noción de psique dice relación a la actividad psíquica, incorporando los aspectos cognitivos y afectivos y, de otra parte, el término motricidad que se traduce como movimiento al constituir la función motriz, Tomas et al. (2005) lo precisan de la siguiente manera:

Esta corriente intenta hacer una integración cuerpo y mente, y concentra su tarea en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico, aunque hoy en día, la psicomotricidad, entendida como educación por el movimiento (concepto introducido por Carlota Buhler) se presenta como un apartado curricular más en el sistema educativo (2005, p. 12).

Desde una perspectiva científica la psicomotricidad tiene un fundamento epistemológico en la psicología, la neurofisiología, la psiquiatría y el psicoanálisis. Con

respecto al ámbito educativo pretende desarrollar las capacidades del ser humano como la inteligencia, la comunicación, afectividad, sociabilidad y otras, a partir del movimiento. De acuerdo a Berruezo pretende lo siguiente:

La psicomotricidad se propone, como objetivo general, desarrollar o restablecer, mediante un abordaje corporal (a través del movimiento, la postura, la acción y el gesto), las capacidades del individuo. Podíamos incluso decir que pretende llegar por la vía corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos (motor, afectivo-social, comunicativo-lingüístico, intelectual-cognitivo (2000, p. 48).

La teoría de Le Boulch permitió desarrollar el método psicocinético, que utiliza como material pedagógico el movimiento humano. Este método comprende dos nociones fundamentales (Tubino, 2000).

- La teoría de la consciencia o esquema de acción, en la que los niños(as) desarrollan su sentido cinestésico.
- El esquema corporal, que permite la adaptación de los niños(as) a su ambiente.

Jean Le Boulch se inscribe en la corriente más bien escolar de la educación psicomotriz, en el bien entendido que aunque se sustenta en la edad escolar, resulta preferentemente una educación de la motricidad propia de cualquier edad, por otro lado, plantea que este tipo de educación favorece el desarrollo de la persona humana, sirviendo como punto de partida de todos los aprendizajes, vale decir las sensaciones, las capacidades perceptivas y las capacidades representativas (Tomas et al. 2005).

3.2 Teoría Praxeológica

Pierre Parlebas es el gran impulsor de este enfoque, formado como profesor de educación física, sociólogo, psicólogo y lingüista, propone el concepto “acción sociomotriz”, que sería el resultado de la relación entre un sujeto y otro, cuestión que ha tenido una gran influencia en el campo de la Educación Física. Desde el punto de vista epistemológico Parlebas propone la “ciencia de la acción motriz” como una disciplina autónoma, siendo su objeto de estudio la “conducta motriz”. El autor, “asume

el concepto de conductas motrices como el objeto de estudio propio de la Educación Física, no considera el concepto de movimiento porque tiene un carácter demasiado mecanicista” (Camacho, 2003 p.47)

La praxeología motriz hace referencia a una interacción en la que interviene más de un sujeto, Parlebas lo ejemplifica a través de los juegos y los deportes colectivos a los que clasifica en interacción sociomotriz de antagonismo, cuando los juegos o deportes implican adversarios y contrincantes e interacción sociomotriz de cooperación cuando los jugadores se complementan o auxilian en la actividad. Sumado a la interacción del ser humano con otros, el autor incorpora la interacción con el medio en el que se desarrolla el juego o deporte (Parlebas, 1997, 2008).

Para Parlebas las tareas psicomotrices son aquellas que se realizan en solitario, o sea sin entablar relación con otra persona. Esta razón lo lleva a criticar el término de psicomotricidad de Le Boulch, y a proponer la sociomotricidad. En consecuencia, las tareas sociomotrices siempre requerirán del concurso de más de una persona y de la relación que se establezca entre los participantes. La acción motriz emerge de la identidad, unidad y especificidad de la actividad que se desarrolla, entre las cuales considera fundamentalmente el deporte, los juegos tradicionales, los ejercicios gimnásticos y las actividades libres (Lagardera y Lavega, 2003).

La Educación Física de los últimos 20 o 30 años se ha visto revolucionada por los trabajos de Pierre Parlebas, debido a la relevancia que otorga a las conductas motrices, las que se generan en el contexto de la interacción personal-social, cuestión que finalmente influye en el desarrollo de la personalidad del niño. Por otro lado, Parlebas sostiene que la inteligencia socio motriz debe ser considerada en dos niveles, el nivel de operaciones concretas y el nivel de operaciones abstractas, en consecuencia, la idea sería transitar en ambos dominios a objeto de lograr un desarrollo armónico. En este mismo sentido, este autor señala que solamente las tareas sociomotrices de cooperación son las que provocan una progresión de la cohesión relacional, (Trigo y Montoya, 2007).

La praxeología motriz incursionó en la lógica interna de las actividades físicas/deportivas, estableciendo los siguientes criterios: (Tubino, 2000)

Relación del practicante con el medio físico: aquí el medio puede tener el carácter de domesticado o salvaje, de acuerdo con las incertezas del contexto. En este sentido las reglas de deporte institucionalizado transforman los espacios en domesticados, por otro lado, en el deporte aventura estarían los mejores ejemplos de prácticas salvajes.

- La interacción motriz de cooperación: cuando las prácticas motrices se realizan con compañeros, como por ejemplo el montañismo, equipos deportivos colectivos, etc.
- La interacción motriz de oposición: cuando las practicas motrices ocurren con adversarios, ejemplo luchas, atletismo, deportes colectivos, otros,

Parlebas, a inicio de los años 70, comenzó a cuestionar que el objeto de estudio de la Educación Física fuese el movimiento, proponiendo la motricidad, con la idea de instalar a la conducta motriz en el centro de la Educación Física. Seguidamente concluye que es toda la personalidad del practicante la que está en juego cuando actúa y mueve su cuerpo. Posteriormente desarrolló las bases y los principios de lo que él denomina praxeología motriz, especificándola como ciencia de la acción motriz, ciencia que comprende a los juegos y los deportes como sistemas praxiológicos. En esta línea, e intentando dilucidar el objeto de estudio, sería la posibilidad de desvelar la lógica interna que subyace en sus presupuestos, con el propósito de construir un mapa teórico, que resulte del todo coherente y riguroso en función de la práctica motriz (Parlebas, 2008).

3.3 Teoría Antropológico Cultural

El español José Maria Cagigal es considerado la mayor expresión intelectual de la Educación Física y el Deporte en el siglo XX, desarrollando su teoría antropológico-cultural a lo largo de sus numerosos libros y artículos. En su teoría, Cagigal expresó el valor de la libertad en el progreso humano y que la actividad física es una necesidad antropológica del hombre de nuestro tiempo. Para él la Educación Física y el Deporte se encuentran en el movimiento, aunque tengan objetivos distintos (Cagigal, 1981).

Desde el punto de vista epistemológico, el autor evidencia que el hombre no puede ser reducido sólo a la noción de cuerpo o a la actividad física. Para él existe una cultura física, donde la danza, el deporte y la recreación son sus manifestaciones y la Educación Física es su fundamento. En consecuencia esta cultura física debe siempre comprender al cuerpo, al movimiento, a la motricidad y al deporte (Olivera, 1997).

Al reconocer una perspectiva del deporte contemporáneo, identificó dos direcciones: deporte espectáculo y deporte-praxis. El primero hace referencia a las altas competencias y el último abierto y comprometido con las personas comunes. Para Cagigal el campo de estudio de la Educación Física no proviene de ninguna ciencia, toda vez que habría sido constituido por la acumulación de innovaciones pedagógicas. En este sentido el autor establece algunas consideraciones importantes como las siguientes (Olivera, 2001):

- La adaptación del hombre al cuerpo ocurre por el movimiento.
- El juego desarrolla la ética.
- El deporte es la actividad del hombre completo, puesto que supera la actividad corporal, acentuando aspectos intelectuales y éticos.
- El deporte es explicado antropológicamente por las rivalidades, confrontaciones y deseos de victoria, profundizando la relación entre motricidad e inteligencia.
- La desludificación del deporte ocurre por la búsqueda de victoria a cualquier costo y por la politización del ámbito deportivo.
- Existe un modelo llamado “efecto imitación” en el deporte, donde los grandes atletas son modelos para los iniciados.

Se le reconoce a José María Cagigal un aporte significativo en la intersección que plantea entre el deporte y la Educación Física, en el bien entendido que le adjudica al deporte valores como el esfuerzo, el carácter, la voluntad, intrepidez, serenidad, decisión, entre otros. El autor desarrolla profusamente la dimensión del deporte educativo, puesto que en la práctica se despliegan acciones que tienen que ver con el autocontrol, el autodomínio y también con la posibilidad de expresarse y auto-

expresarse, por otro lado, se incorporan elementos como el juego limpio, la perseverancia, expresión estética y superación, entre otros, dando cuenta que en la práctica deportiva existe un fundamento educativo. Por otro lado, y desde la perspectiva del movimiento plantea una noción amplia acerca del movimiento humano, entendiéndolo como una realidad de carácter antropológico, vale decir el hombre como ser corporal (biológico) está hecho para moverse y consecuentemente está necesitado vitalmente de movimiento. (Cagigal, 1982).

3.4 Motricidad Humana

A fines de la década del 80`, el filósofo Manuel Sergio presenta en Portugal su tesis doctoral denominada "Un Corte Epistemológico de la Educación Física a la Motricidad Humana", en el que plantea que la "Ciencia de la Motricidad Humana assume um estatuto ontológico, porque pretende figurar no processo histórico, desde la Educacao Física, de raiz cartesiana e empirista, ate a CMH, onde a fenomenología e hermenéutica predominan (Sergio, 2003 p.22). El autor nos señala que el camino recorrido hasta este momento en el área de la Educación Física y el deporte, ha sido un sendero marcadamente racionalista, dualista, instrumental y fuertemente anclado en el paradigma de la simplicidad, caracterizado por la disyunción, determinismo, orden, causalidad, linealidad y objetividad. Como contrapunto nos propone re-mirar el fenómeno desde el paradigma de la complejidad que da cuenta de una epistemología concebida a partir de la unidad del conocimiento, en una concepción de carácter holística y holográfica en el que el todo está presente en las partes y las partes presentes en el todo, que nos permite captar lo que esta "tejido conjuntamente" (Morin, 2001; 2005).

Para Manuel Sergio la motricidad humana no es simple movimiento, porque es praxis, y en tanto praxis es cultura, vale decir una transformación que el hombre realiza consciente y libremente. Desde el punto de vista del autor la motricidad humana supone lo siguiente (Portes, Almonacid y Castro, 2014).

- Una visión sistémica del hombre: Para poder precisar la concepción recurriremos a Roza (2003 p. 51) quien señala “La palabra sistema viene del griego synistanai y contiene nociones que significan reunir, juntar, colocar juntos”. En consecuencia, desde esta perspectiva la mirada sistémica del ser humano hace referencia a una unidad, un todo integrado, un conjunto, cuyas propiedades y características emergen del juego de relaciones y conexiones entre los elementos que lo configuran y del todo con el entorno en el cual se halla inscrito.
- La existencia de un ser no especializado y carenciado, abierto al mundo a los otros y a la trascendencia: En esta idea encontramos la vulnerabilidad del ser humano, el que sólo alcanza niveles superiores de desarrollo a través de la interacción con otros seres humanos, el potencial biológico del hombre tiene límites que se superan en su condición de ser cultural y social.
- El hombre es un ser práctico: el ser humano tiene acceso a una experiencia de globalidad, es agente y factor de cultura, el hombre conoce y se conoce, transforma y se transforma, desde una concepción eminentemente compleja que hace emerger su multidimensionalidad.

Por otro lado, Kolyniak en su propuesta de glosario inicial para la Ciencia de la Motricidad Humana la define como:

forma concreta de relación del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación ésta caracterizada por intencionalidad y significado, se refiere a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo en el espacio tiempo-tiempo objetivo y representado, implicando percepción, memoria, proyección, afectividad, emoción, raciocinio. Se evidencia en diferentes formas de expresión – gestual, verbal, escénica, plástica, etc. (2005, p.32).

El objeto de estudio que declara la ciencia de la Motricidad Humana es el “ser humano”, en cuanto ser carente y en relación con el otro y el cosmos, y la acción humana como fenómeno enmarcado en un contexto sociocultural. Dentro de sus ejes

paradigmáticos se pueden mencionar los siguientes de acuerdo a Sergio, et. al 2003, p. 26:

- La acción (conciencia, intención, energía, emoción, pensamiento)
- La trascendencia (el devenir humano, la capacidad del ser más en lo personal, lo grupal y lo cósmico).
- La corporeidad (el todo humano: hacer, pensar, sentir, amar, comunicar).
- El ludismo (el sentido autotélico de la vida).
- El pensamiento complejo (la unión entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo).

La red internacional de investigadores en Motricidad Humana señala que la ciencia de la Motricidad Humana nace, por tanto, de tres cortes epistemológicos. El primero es el de la disciplina, la educación física; el segundo es el del concepto clásico de ciencia; el tercero se refiere al concepto de conocimiento. En consecuencia, la Motricidad Humana viene a representar una nueva ciencia del hombre, en la búsqueda permanente del desarrollo humano (Kon-traste, 2003)

Desde la ciencia de la Motricidad Humana la Educación Física es vista como un espacio generoso en la construcción de sentidos y significados, para que hombres y mujeres puedan levantar proyectos de vida a partir de la relación, y en consecuencia, construir y compartir mundos posibles teniendo como telón de fondo la humanización de las actividades deportivas y recreativas que despliega el ser humano (Sergio, et. al 2003).

4 TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE FORMACIÓN EN EL ÁREA

A continuación se expondrán de manera resumida los modelos de formación inicial de profesores de Educación Física, en el marco de los diferentes contextos socioculturales en los que se despliega la acción pedagógica y con la intención de conectar los intereses de la escuela con la sociedad. En este contexto, “la formación

de este profesorado, debe contextualizar el conocimiento académico, conocer la realidad social, potenciando su responsabilidad personal y profesional en beneficio de una sociedad mejor”. (Fraile Cit. en Almonacid y Moreno, 2012 p. 98).

4.1 Modelo academicista o técnico.

Es el modelo clásico en el que se establecen las orientaciones de la formación del profesorado entendiendo a los profesores como meros transmisores de un conocimiento técnico, medible objetivable. Este modelo formativo, está vinculado al positivismo lógico, buscando una verdad objetiva y la neutralidad científica. Prioriza los resultados y la eficacia docente en detrimento del proceso, de acuerdo a Sancho y Ferrer, “en estos centros de formación del profesorado, se produce una estructura jerárquica y funcional, donde sus profesores están más preocupados por clasificar y ordenar a los estudiantes, que por detectar y superar los problemas de aprendizaje” en (Fraile, 2003 p. 73).

En el modelo academicista, el currículo es entendido como transmisión, prescripción, sometiendo la actividad docente a reglas técnicas que dictaminan cómo el profesorado debe resolver los problemas diarios, separando teoría y práctica, lo que genera una separación entre el trabajo teórico del “experto” y la puesta en práctica del docente, tal y como lo expresa Magendzo:

El modelo racional-tecnológico-positivista-instrumentalista, postula que la planificación del currículo es un hacer técnico-científico, que posee una lógica lineal de pasos bien definidos, el modelo racional vuelve a aparecer en las nuevas tendencias para la elaboración del currículo, actualizado con el aporte de las teorías conductistas aplicadas a la enseñanza” (2008, p. 46).

Lo anterior, se manifiesta en una clase de Educación Física que mantienen las clásicas polaridades y dualismos: mente-cuerpo, teoría-práctica, objeto-sujeto, causa-efecto, reflejados en una didáctica instructiva, frontal, medible, cuantificable y homogénea, que no respeta la diversidad e intereses del niño. Este modelo recurre en gran medida al denominado diseño instruccional, caracterizado por tener un

proceso de planificación riguroso, en el cual se definen en detalle a partir del trabajo de expertos, todos los elementos de la acción educativa (Almonacid y Matus, 2010; Camacho, 2004)

En la misma línea García (1997 p. 36) expone “circunscribiéndonos al campo de la Educación Física, en el que la tradición investigadora se remonta a pocos años atrás, la perspectiva tradicionalista ha sido la predominante a lo largo de los años de existencia formal de nuestra disciplina”, cuestión que se observa toda vez que la noción de aprendizaje se orienta de la teoría a la práctica, de lo general a lo particular, de lo analítico a lo sintético, amparado en una mirada positivista-instrumental del fenómeno. En este modelo el ideal educativo está orientado hacia la formación de un ser humano productivo, prestando especial atención a los elementos de carácter técnico, por otro lado y desde el punto de la disciplina se promueve el individualismo, el record, la marca y el modelamiento de gestos técnicos provenientes fundamentalmente del deporte de alto rendimiento (Jaramillo, Portela y Murcia, 2005).

En este mismo sentido Kirk (2001), plantea que en la última parte del siglo XX los programas académicos de formación del profesorado de Educación Física se sustentaron –de manera importante- en las ciencias biofísicas del movimiento humano, lo que condujo a re-interpretar la disciplina y ubicarla en el ámbito de las ciencias de la actividad física con la idea de otorgarle el carácter científico a la disciplina, por lo que el paradigma epistemológico subyacente es de cohorte positivista, con la subsecuente utilización del método de la física clásica en la investigación del área (Zagalaz, 2001)

Lo anterior resultó en currículos de formación del profesorado con un fuerte acento en las ciencias biológicas, en el bien entendido que la noción de cuerpo máquina es la que subyace en esta perspectiva, toda vez que se privilegia el cuidado del “cuerpo” como un dominio separado y distinto a los aspectos cognitivos, emocionales y/o relacionales de la persona humana. Por otro lado y desde el punto de vista metodológico-didáctico, la formación se redujo al aprendizaje y desarrollo de ciertos estereotipos dinámico-motrices ejecutados a través del mando directo y finalmente en un proceso de evaluación instrumental, sumativa y con énfasis en el despliegue

técnico y el rendimiento físico (Camacho, 2003; Fraile, 2003; Hurtado, Jaramillo, Zuñiga y Montoya, 2005).

4.2 Modelo desde la perspectiva práctica.

Como contrapunto a la mirada más bien academicista y técnica de la formación del profesorado en Educación Física, surge el enfoque desde la práctica. Según Castro, Correa y Lira (2006 p. 39), el interés de esta perspectiva “está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas en interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y aprender, en lugar de centrarlo en los aspectos teóricos”. Lo relevante en la comprensión del proceso de aprendizaje es la preocupación por la forma en que profesores y estudiantes construyen significados y le otorgan sentido a los aprendizajes.

La base del modelo es fenomenológica, entendiendo esta mirada como aquella que nos permite conocer los significados que los individuos le otorgan a su experiencia, el fenomenólogo intentar ver el mundo desde la perspectiva de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando, (Rodríguez, Gil y García, 1996). En el plano educativo Sanjurjo (2005 p. 21) plantea que “desde esta concepción, la realidad escolar puede ser entendida a partir de los significados que le dan los sujetos, interpretar significa entender el significado que las acciones tienen para los sujetos, comprendiendo esas acciones en un contexto”.

Desde el punto de vista curricular el modelo de formación desde una racionalidad práctica en el área de Educación Física plantea las siguientes características (López, Monjas y Pérez, 2003).

- Hay un serio esfuerzo por superar las concepciones dualistas, desde planteamientos de educación integral del ser humano, en consecuencia, existe un interés por la globalidad e interdisciplinariedad con el resto de las áreas y aprendizajes del alumnado, de tal manera que desde la Educación Física se genera la aspirada articulación de saberes.

- Surge el interés por desarrollar una Educación Física “para todas”, una Educación Física inclusiva y comprensiva, que permita integrar a los más hábiles con los menos hábiles, procurando, favoreciendo y desarrollando de esta manera la diversidad.
- Se concibe la Educación Física escolar como creación y recreación de cultura corpórea-motriz, en el bien entendido que las prácticas físico-deportivas poseen un carácter eminentemente antropológico-cultural.
- Cobra especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia, lo grupal, lo colaborativo y lo expresivo, superando de esta manera el carácter individualista y competitivo de la Educación Física tradicional o tecnocrática.
- Existe una clara preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal, así como en los valores que se ponen en juego, como aquellos asociados a la democracia, libertad y participación.
- La metodología utilizada se centra en la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento; enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos.
- Se considera importante, y se fomenta, la participación del alumnado en la evaluación (en este sentido la autoevaluación y la evaluación compartida constituyen dos magníficas herramientas). La evaluación se entiende como un proceso de dialogo, participación y mejora.
- La base epistemológica está más cercana a las ciencias sociales y pedagógicas aplicadas al ámbito corpóreo-motriz.
- Se concibe al profesor de Educación Física como educador y como facilitador, orientador y generador de procesos de enseñanza-aprendizaje. En la línea de los modelos de profesor investigador-reflexivo.

En este proceso de construcción, la realidad escolar se va configurando a través de la articulación que hace el docente entre la acción que realiza y los marcos referenciales que posee en un proceso recursivo teórico-práctico y práctico-teórico, en el que la clásica distinción teoría y práctica es superada a través de la mirada holística y sistémica del fenómeno. Desde este modelo formativo, se produce un currículo de carácter práctico, abierto y flexible, favorecido por la actitud negociadora

y deliberativa entre el profesor–alumnado, y donde éstos deben construir activamente sus propios aprendizajes, para una mejor interpretación de los problemas del aula.

4.3 Modelo de formación crítico

Este modelo emerge de la teoría crítica, y entre sus precursores se encuentran Carr y Kemmis, Giroux, Apple, Habermas y Freire. Se caracteriza por una postura cuestionadora, problematizadora y reflexiva frente a la realidad social. La perspectiva crítica también atiende a la creación de significados, pero pone su eje en la potenciación de la emancipación de los seres humanos, concibiendo la enseñanza como praxis, entendida ésta como una actividad reflexiva que entrama acción y reflexión. Podemos comprender, en consecuencia, que la teoría aporta niveles de análisis a la práctica y que en la misma práctica se producen procesos de reflexión sobre la acción, vale decir, un juego dialógico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción. En este modelo el profesor es concebido como un investigador en el aula, reflexivo, crítico y comprometido la Escuela y el contexto donde ésta se sitúa. El profesor es percibido como un intelectual, un agente de cambio social y político (Castro, et. al 2006; Freire, Retamal y Sepúlveda, 2003, García, 1997).

Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. La enseñanza es entendida como una práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, que no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan, (Sanjurjo, 2005). De acuerdo a la autora, la enseñanza se despliega en un contexto sociocultural determinado a partir de los significados que le otorgan los actores del proceso educativo, en un ejercicio dialógico en el marco de un enfoque sistémico. En palabras de Fraile:

A partir de este modelo, la formación del profesorado de Educación Física se preocupa por generar estrategias docentes emancipatorias, reflexivas y críticas, que habitúan al estudiante a analizar las condiciones sobre las que actuará como

docente; diseñando un trabajo colaborativo, donde el conocimiento se comparte desde un aprendizaje dialógico (2003 p.66).

Por su parte (López, et. al., 2003) plantea que algunas de las cuestiones por resolver desde una pedagogía crítica en el ámbito de la Educación Física serían las siguientes:

¿Qué aporta la EF en la formación de seres humanos libres y autónomos?

¿Qué aporta la EF a la emancipación de la persona y los grupos sociales?

¿Qué aporta la EF a la construcción de un mundo más justo?

¿Qué puede aportar la EF en el desarrollo de los valores de libertad, igualdad y fraternidad?

¿Qué puede hacer la EF ante la agresión del medio natural?

¿Qué puede hacer la EF ante los trastornos alimentarios de adolescentes, jóvenes y adultos?

Estas son algunas de las preguntas por resolver desde la disciplina Educación Física, puesto que se entiende que la racionalidad técnica es insuficiente para comprender y abordar estos fenómenos, en consecuencia se requiere de una actitud autocrítica, reflexiva e indagativa, que favorezca el análisis de la propia práctica en contexto y seguidamente se plantee estrategias de mejora en el marco de la noción de desarrollo humano, que debe caracterizar la acción educativo-pedagógica del profesor. Estos planteamientos transforman completamente la concepción del profesor de Educación Física, así como su formación inicial y permanente, acentuando de una manera consciente y crítica los procesos de investigación y reflexión personal sobre la propia práctica, sumados a procesos, hábitos y actitudes de trabajo cooperativo y de reflexión grupal (Pérez, 2002; Rivera, Trigueros y De La Torre Navarro, 2012).

Quizás es aquí donde se presentan los mayores desafíos para poder incorporar este paradigma en la formación del profesorado, puesto que la disciplina Educación Física responde a cuestiones más bien técnicas e instrumentales, toda vez que se ha jibarizado su campo de actuación al desarrollo del cuerpo o el físico, entendiéndose en consecuencia, que la labor del profesor es más bien adiestrar, instruir, entrenar, y que su actuación depende de un grupo de profesionales expertos que diseñan y

organizan el conocimiento que él debe reproducir, cuestión que se contrapone abiertamente con el modelo de formación crítico el que privilegia procesos participativos, democráticos y emancipatorios en la formación del profesorado.

5 LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Actualmente se concibe a la Educación Física como un área del conocimiento, en la que existe una estrecha relación entre la investigación científica y la reflexión filosófica, cuestión que permite la construcción de nuevas formas de comprender y transformar la práctica pedagógica cotidiana. En este sentido, la Educación Física se concibe como una disciplina escolar y como un sector de aprendizaje del currículum escolar que tiene como objeto la enseñanza de las conductas motrices, entendidas como:

Las conductas motrices, se refieren al comportamiento motriz, gestual de los seres humanos, investido de todos los elementos de significación: proyectos, emociones, sentidos, significados culturales (...), una conducta motriz por lo tanto, está constituida por una amplia red de relaciones significantes que se van tejiendo durante la vida y cuyas bases se instalan en la educación (Parlebas, Cit. en Araya, 2006 p. 173)

Por otro lado, y en el bien entendido que la Educación Física es una disciplina pedagógica, se debe comprender que la construcción de su discurso está circunscrito al de la pedagogía como ciencia que le da fundamento y soporte epistemológico. No obstante lo anterior, para muchos autores aún existiría una incoherencia conceptual, e indefinición tanto en su objeto de estudio como en sus métodos de investigación, toda vez que se privilegia en el aula escolar la enseñanza de los fundamentos técnicos derivados de los deportes, la aplicación de los postulados de la fisiología del ejercicio y el entrenamiento con niños(as), la formulación de principios o métodos pedagógicos desde las ciencias aplicadas (fisiología, biomecánica, biología, etc), en definitiva, una mirada científicista y reduccionista del fenómeno educativo (Betti, 2006; Camacho, 2003; Jaramillo, Portela y Murcia, 2005; Moreno, 2011).

Desde la perspectiva eminentemente pedagógica la Educación Física se fundamenta en relaciones de alteridad, vale decir en el encuentro con otro ser humano, en el reconocimiento de sus diferencias y similitudes. Lo anterior, mediado por diferentes

estrategias de interacción como los juegos, ejercicios, gimnasia, actividades rítmicas, expresión corporal, recreación y deportes, que contribuyen positivamente a la formación de la persona humana, desde una mirada multidimensional.

Por otro lado, se puede señalar que la Educación Física se inscribe en la pedagogía, como una disciplina que investiga, aplica y experimenta acerca de la enseñanza de un saber específico en un lugar determinado. En este sentido se acentúa y consolida su naturaleza pedagógica a partir de su especialidad motriz que la diferencia y distingue de las otras áreas del conocimiento, en el bien entendido que el objeto de estudio de la Educación Física es precisamente el ámbito motriz, vale decir todas las formas de actividad corporal en un contexto social y cultural determinados (Contecha, 2007; Portela, 2006).

Por su parte Vizuite (2002 p. 142) define a la disciplina de la siguiente manera “la Educación Física tiende a procurar la mejora de las capacidades del ser humano con especial atención a su salud y a la mejora de su calidad y esperanza de vida”, en el bien entendido que no sería posible establecer una definición unívoca de la Educación Física, por las consideraciones culturales, sociales y religiosas que comprende el fenómeno educativo en particular y consecuentemente con significaciones e interpretaciones diversas.

En Chile, desde el énfasis puesto en la ampliación de la cobertura educativa se comienza a dar pasos -al menos de forma discursiva- a una mayor preocupación por la calidad y equidad como focos centrales del sistema educativo. Todo ello acompañado, contrariamente a lo expuesto, por un excesivo énfasis en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto nacionales como extranjeras (SIMCE , TIMSS , PISA), lo que en el ámbito concreto de la asignatura que nos ocupa, se ha reflejado en la reciente implementación de un SIMCE específico para el área, sistema que pretende evaluar la calidad de la EF a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes (Moreno, 2011).

La EF chilena se ha constituido en un instrumento pedagógico que colabora en la generación de dinámicas que no ayudan a desarrollar el pensamiento y a aumentar la participación en la construcción social, lo que es consecuencia de contenidos de

enseñanza y de procesos pedagógicos anclados en una lógica lineal, pretendidamente objetivable y cartesiana en su fundamento. De ahí la inexistencia de una preocupación por orientar las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo, entre los estudiantes, de un interés personal y crítico por lo social (Moreno, Campos, Almonacid & Vargas, 2013).

No obstante lo anterior, es menester señalar que la Educación Física se configura, por regla general, desde una lógica instrumental, con fuerte acento en la mejora de los índices de salud y condición física de la población, que tiene como objetivo implícito alcanzar mayores niveles de productividad, en el bien entendido que este sector de aprendizaje contribuirá a dotar a la persona de un “cuerpo” sano requerido para los desarrollos que la modernidad preconiza e instala en las sociedades que han suscrito a un modelo que tiende al individualismo, competitividad y exitismo (Almonacid, 2012).

5.1 El Currículum oficial de Educación Física

5.1.1 Matriz Curricular del Sub Sector Educación Física Año 2002.

El 17 de octubre del año 2002, por Decreto Supremo de Educación N 232, se aprueba la modificación de los decretos N 40 de 1996 y N 240 de 1999, estableciendo de esta manera los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los diferentes subsectores de aprendizaje de la Enseñanza Básica, en relación a la Matriz Curricular de Educación Física el Decreto N 232 plantea que el

El sector está orientado al desarrollo corporal del educando en un concepto de salud integral y de fortalecimiento de capacidades para favorecer el desarrollo físico y psicológico general. Responde a la necesidad de desarrollar las capacidades físicas mediante la educación de la motricidad de la persona y una práctica equilibrada y diversificada de la actividad física y deportiva, sustentada en una comprensión de su sentido y utilidad (Ministerio de Educación de Chile, 2002 p.165).

En relación a la Educación Media, el decreto N 220 del 18 de mayo de 1998, fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza

Media, en el marco de lo señalado en el artículo N° 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, que dispone que el Ministerio de Educación debe establecer un marco curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. El Decreto 220 a propósito del sector Educación Física plantea que:

El currículo del sector Educación Física contribuye a la formación integral de la persona, razón por la cual no sólo focaliza sus esfuerzos en el desarrollo del potencial motriz de los alumnos y alumnas, sino también se propone su desarrollo afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual. (Ministerio de Educación de Chile, 2005a p. 205)

Su orientación disciplinaria y fundamentos conceptuales están definidos a partir de los siguientes cuatro referentes claves:

- Las necesidades del desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo que condicionan y singularizan las posibilidades del desempeño físico y motriz de los alumnos y alumnas.
- El concepto de aprendizaje motor asumido por la definición curricular del sector y el tipo de tareas motrices estimadas necesarias y sugeridas para estos grupos etéreos.
- Las demandas de pertinencia social y cultural de los diversos entornos regionales en los que se insertan las respectivas unidades educativas.
- La comprensión de la motricidad humana como una dimensión del comportamiento, que posibilita la satisfacción de las siguientes tres necesidades antropológicas que inducen al ser humano a realizar movimientos.

La persona frente a su propia corporalidad la necesidad que tiene todo ser humano de mantener vigente su potencial biológico y psíquico para generar acciones motrices y dar respuesta a las diversas demandas de movimiento impuestas por la vida diaria, laboral, deportiva y recreativa.

La persona frente a su entorno físico y natural: La necesidad de adquirir y mantener vigentes las habilidades motoras necesarias que le permiten explorar y adaptarse al medio, desarrollando capacidades tales como las de orientación temporal y espacial.

La persona frente a su sociedad y su cultura: La necesidad de expresarse cotidianamente en la interacción motriz con los pares, en la competición o cooperación para el logro de metas personales o colectivas y en la posibilidad de ejercer liderazgo deportivo incidental o regular. O bien, a través de la participación en alguno de los variados quehaceres educativo-físicos, deportivos y recreativos ofrecidos por la sociedad contemporánea (Ministerio de Educación de Chile, 2005a p. 207)

Por otro lado, el sector está organizado en los siguientes tres ámbitos de objetivos y contenidos, que se despliegan a lo largo de los cuatro años de Educación Media.

- Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida.
- Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz.
- Actividades motrices en contacto con la naturaleza y de aventura.

Los tres ejes involucrados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Física en la Educación Media, son pertinentes de acuerdo a lo que se plantea sobre una formación integral de la persona, dejando un poco de lado el entrenamiento del cuerpo, para incluir nuevos ejes temáticos como la Salud y las Actividades Motrices en Contacto con la Naturaleza, desarrollando una diversidad de aprendizajes en los educandos. Permitiendo éstos, fomentar en los estudiantes el aumento de sus conductas motoras, e instalando en ellos hábitos de vida activa y saludable. En fin, que despierte en los alumnos la alegría de ser y estar en acción.

Además, estos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, permiten al profesor desarrollarse en un abanico de escenarios de aprendizaje, tanto para él como para los alumnos. Ya que no se limitará a utilizar solo el establecimiento educacional, sino más bien, todo su entorno natural más cercano, permitiendo ocupar variadas herramientas de trabajo que crearan una clase de Educación Física más diversa y entretenida.

5.1.2 Matriz Curricular Educación Física y Salud Año 2012

5.1.2.1 Bases Curriculares Enseñanza Básica (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

Las bases curriculares contienen los objetivos de aprendizaje que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza a nivel nacional. En consecuencia todos los programas deben cumplir los objetivos de las bases curriculares.

Educación Física y Salud al ser una asignatura que se enmarca en el proceso de formación integral del ser humano pretende a partir de la práctica regular de actividad física que los estudiantes puedan desarrollar habilidades motrices, actitudes inclinadas al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Esto les dará la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Estas Bases Curriculares han incluido el término “salud” en el nombre de la asignatura. Esto responde, en parte, a los problemas de sedentarismo que enfrenta nuestro país y a través de la práctica regular de actividad física se pretende contrarrestar posibilidades de enfermedades cardiovasculares y cardiorrespiratorias. Se pretende que la práctica de actividad física se transforme en un hábito. Para que sea de forma regular es necesario destinar espacios y tiempos, donde las escuelas, padres y comunidad son facilitadores para este desarrollo.

Educación Física y Salud es un excelente medio de socialización: el alumno será involucrado en preparación, organización de actividades lo cual aumenta y desarrolla su independencia y responsabilidad. Por medio del juego y los deportes, los alumnos podrán aprender a aceptar su cuerpo y reconocer su personalidad, interactuando con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores personales, sociales, morales y de competencia.

5.1.2.2 Énfasis Temáticos

Para lograr los propósitos descritos, las Bases Curriculares tienen los siguientes énfasis temáticos (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

- La importancia del movimiento: a través del movimiento el niño toma conciencia de su propio cuerpo, se orienta y relaciona con quien lo rodea.
- Desarrollo de la condición física: los desarrollos de los aspectos de la condición física contribuyen al bienestar físico, psicológico, social de los estudiantes y beneficia su salud.
- Cualidades expresivas: la expresión a través del movimiento es una buena forma para desarrollar habilidades comunicativas expresivas de forma simultánea al ejercicio físico, con lo que fomentaran la creatividad y sus destrezas motrices.
- Iniciación deportiva: y los fundamentos técnicos necesarios para el desarrollo del deporte. Donde se promueve el cumplimiento de reglas, trabajo individual y colectivo, esfuerzo, perseverancia y trabajo en torno a metas específicas.
- Conjunción de factores para una vida activa: para que la actividad física se transforme en hábito se debe de antemano formar hábitos alimenticios saludables, uso de tiempo libre para la práctica, voluntad propia y familiar para considerar la actividad física como parte integral de una vida activa y saludable.
- Seguir las reglas del juego: para un adecuado desarrollo de juegos y actividades es necesario que el alumno tome conciencia de que las reglas y principios son una condición y no una restricción.
- Cooperación y trabajo en equipo: la cooperación y trabajo en equipo son la clave del éxito, para esto se debe evitar la exhibición individual durante el desarrollo de actividades grupales.
- Concepción amplia del liderazgo: liderazgo es una cualidad esencial para enfrentar desafíos y lograr y superar metas propias, también es fundamental para ayudar a integrantes colectivos a desarrollar sus potencialidades.

5.1.2.3 Organización Curricular

Los objetivos de aprendizaje de la asignatura se muestran en los siguientes ejes:

Habilidades motrices: existen dos razones por las que este eje es central en la educación física de educación básica, primero; la práctica ordenada y prolongada de estas habilidades propicia el desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas coordinativas. Y segundo, la práctica de actividades físicas ayuda al desarrollo óptimo de procesos cognitivos, como los mecanismos perceptivos, la resolución de problemas y la memoria. Las habilidades motrices se agrupan en tres clases; habilidades locomotrices, habilidades manipulativas, y habilidades de estabilidad, las cuales deben desarrollar durante todo el ciclo escolar básico para una posterior practica avanzada de actividades en el ciclo de enseñanza media.

Vida activa y saludable: a lo largo del proceso educativo se espera que los estudiantes logren obtener hábitos de vida saludable a través de la práctica constante de actividad física, conozcan sus beneficios, respuestas corporales durante el ejercicio, hábitos de higiene, alimentación sana y cuidado corporal.

Seguridad, juego limpio y liderazgo: se pretende que los estudiantes logren buena interacción social en actividades, respetar a sus adversarios y a sus compañeros, plantear discrepancias y/o sugerencias de forma respetuosa y asumir resultados. Por otra parte se espera que los alumnos sepan y lleven a cabo medidas de seguridad tanto en calentamiento y utilización correcta de implementos.

5.1.2.4 Actitudes

Las actitudes aquí definidas son Objetivos de Aprendizaje derivados de los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) los que deben promoverse para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa.

- Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.

- Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
- Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.
- Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
- Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.
- Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.
- Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.
- Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

6 SABER PEDAGÓGICO Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

La categoría saber pedagógico remite necesariamente al espacio del aula escolar, a un profesor y a uno o más estudiantes, toda vez que se comprende que es en el acto de enseñar-aprender el momento en que entran en juego una serie de conocimientos, valores, creencias, ideologías, concepciones, enfoques epistémicos, discursos y relaciones, que hacen surgir una cualidad que claramente supera la sumatoria de los elementos, vale decir es en la relación y más aún en la interrelación de estos elementos que emerge la dimensión saber pedagógico, comprendiendo la noción de saber de acuerdo a Foucault :

El conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra identificada (...) un saber es también el espacio en que los sujetos pueden tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que la forma (1970 p. 306-307).

Desde la perspectiva del filósofo Michael Foucault, las disciplinas se organizan en torno a una episteme que estructura discursos y saberes en un tiempo histórico determinado, en consecuencia la episteme es el conjunto de relaciones capaces de unir en una época dada las prácticas discursivas de las ciencias seguidamente entonces, estas prácticas deben ser analizadas desde las lógicas de poder de sus procesos de construcción (Foucault, 1970).

En este sentido el saber pedagógico debería constituirse como una episteme, toda vez que representa un principio organizador del discurso pedagógico, que se expresa en los espacios relacionales y discursivos en los que el profesor ejerce su oficio, vale decir la situación educativa cotidiana.

Los profesores, en su actividad cotidiana, aprehenden y explican la realidad educativa a partir de su acción pedagógica. Por tanto, las preguntas que surgen tienen relación con ¿cómo el/la profesor/a construye el conocimiento y saber pedagógico desde su

propio ejercicio profesional? y ¿cómo desde su despliegue situado los/as docentes desenvuelven procesos (formales y/o no formales) de construcción de saber pedagógico, tanto para el aula como para el sistema escolar?, preguntas que tienen que ver necesariamente con las perspectivas epistemológicas del profesorado y su accionar didáctico. Para varios autores (Cárdenas, et al. 2012; Flores Ochoa, 2005; Latorre, 2002; Tardif, 2004) el maestro es un profesional que posee conocimiento y en éste sentido es poseedor de un saber que proviene de su acción docente y, por consiguiente, asume su práctica pedagógica a partir de los significados que él mismo le otorga, cuestión que conduce a orientar y/o re-orientar su acción pedagógica.

Continuando con la idea precedentemente expuesta, un saber implica el ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida, con sentido e intencionalidad. En este contexto los saberes requieren la presencia de un sujeto capaz de generar el interjuego entre teoría y práctica, puesto que la acción docente se configura en torno a una praxis en diálogo permanente entre ambos dominios, generando una amalgama de conocimientos que emergen desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica. En consecuencia, es a partir de este ejercicio sistemático y recursivo que surge un conocimiento de carácter curricular, didáctico, disciplinar y reflexivo, denominado en términos genéricos saber pedagógico que, en definitiva, permite generar conocimiento desde la propia práctica pedagógica, a objeto de poder transformar esa misma práctica (Cardona, 2011; Cornejo y Fuentealba, 2008; Erazo, 2011; Fraile, 2011; Freire, 2002; Montenegro y Fuentealba, 2010; Marcelo, 2009; Schön, 1998, 2000).

El docente, en este escenario, se transforma en generador de conocimiento, al plasmar la instancia reflexiva desde la propia práctica, reconstruyéndola y re-significándola. Se entiende, entonces, que es en el aula escolar el lugar donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo y, por tanto, es ahí donde se configura, de-configura y finalmente re-configura el saber pedagógico, entendido, de acuerdo a Díaz (2006, p.95), como “los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural”.

Por otro lado, el saber pedagógico es construido a partir de la experiencia laboral, en este proceso, el profesor novel debe ser capaz de edificar y movilizar los saberes propios de su disciplina, a través de una reflexión crítica de su hacer y un compromiso ineludible con la acción de educar, resultando finalmente el despliegue de un conocimiento didáctico, metodológico y disciplinar en el aula escolar, sin desconocer por cierto, que nada de lo anterior podría hacerse efectivo si no existiese una institución formadora en la que el profesor novel realizó su formación inicial y en la que el proceso formativo se caracteriza por articular adecuadamente los dominios teórico-prácticos, a objeto de configurar un imaginario escolar que necesariamente se tensiona en el momento que el profesor ingresa al sistema escolar y a la práctica pedagógica sistemática (Alliaud y Vezub, 2012; Aristizábal, 2006; Barrón, 2006; Buenfil, 2011; Cornejo y Fuentealba, 2008; Erazo, 2009; Francis y Marín, 2010; Nervi y Nervi, 2007; Santana y Dalmazo, 2012; Santoro, 2008).

El docente en este escenario, se transforma en generador de conocimiento, toda vez que realiza la acción de reflexión desde la propia práctica, reconstruyéndola y re-significándola. Por otro lado, se entiende que es en el aula escolar el lugar donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo y por tanto es aquí donde se configura, de-configura y finalmente re-configura el saber pedagógico, entendido de acuerdo a Díaz:

Los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (2006 p. 95)

Para el autor, la definición de saber comprende tres entidades básicas:

- a) Cognitiva: refiere a las formas e instancias desde las cuales se origina el saber, vale decir instancias formales (escolarización) e informales (otro escenario distinto al escolar)

- b) Afectiva: Sentimientos, afectos y valores de la persona del profesor, en la que subyace una concepción antropológica y una cosmovisión de mundo que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica.
- c) Procesual: denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirve de marco (Díaz, 2006)

6.1 Tipologías en el saber docente

La literatura especializada ha profundizado en la categoría saber docente en diferentes contextos, es así como a continuación se presenta una síntesis de las investigaciones referidas al saber docente en la perspectiva de tres autores:

En primer término, Gauthier y colaboradores en 1998, intentaron identificar la convergencia en relación a los saberes movilizados en la acción pedagógica, con el propósito de analizar sus implicaciones, formular las problemáticas asociadas, evaluar los resultados y consecuentemente proponer una teoría general de la pedagogía. A este respecto menciona dos problemáticas:

la primera es que la propia actividad docente es ejercida sin revelar los saberes que le son inherentes, generando una enorme ceguera conceptual al plantear por ejemplo que enseñar consiste en transmitir conocimientos, para lo cual sólo se requiere conocer el contenido objeto de la enseñanza, o que enseñar es una cuestión de talento, intuición o requiere de experiencia y una gran cultura (Gauthier, 1998 p. 25).

El segundo problema radica en que los saberes docentes serían un oficio que tiene su origen en las ciencias de la educación, vale decir son conocimientos producidos en los centros académicos. Estos conocimientos en ocasiones fueron generados sin considerar las condiciones concretas del ejercicio de la docencia, con un profesor real que ejerce su oficio en un aula y un contexto particular, contribuyendo esto último a la desprofesionalización de la actividad docente.

Desde la perspectiva del autor la enseñanza se presenta como la movilización de varios saberes que forman una especie de reservorio que es utilizado para responder a las exigencias de las situaciones concretas en el aula. En este sentido presenta una clasificación de los saberes docentes en los siguientes términos:

- Saber disciplinar: Referente al conocimiento del contenido a ser enseñado.
- Saber curricular: relativo a la transformación de la disciplina en programa de enseñanza.
- Saber de las ciencias de la educación: es el saber profesional específico que no está directamente relacionado con la acción pedagógica.
- Saber de tradición pedagógica: referido al saber de las aulas que será adaptado y modificado por el saber experiencial.
- Saber de la experiencia: surgen de la experiencia del docente a través del tiempo.

El segundo autor que estudia y analiza la noción de saber docente es Maurice Tardif, quien intenta identificar y definir los diferentes saberes presentes en la práctica docente y las relaciones que se generan entre ellos y los profesores al preguntarse:

¿Qué conocimientos sirven de base al oficio del profesor? En otras palabras, ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros, en las aulas y en las escuelas para realizar sus distintas tareas?, ¿Cuál es la naturaleza de esos saberes? (Tardif, 2004 p.9)

En el trabajo de Tardif, se observa una valorización a la pluralidad y heterogeneidad del saber docente, en este sentido se releva la importancia del saber de la experiencia, también se presentan algunas características de los saberes profesionales y seguidamente la noción de epistemología de la práctica profesional de los profesores, entendida como el conjunto de saberes utilizados realmente por los docentes en su espacio de trabajo cotidiano, vale decir el aula escolar.

De acuerdo al autor el saber docente “es esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana (Tardif, 2004 p. 41).

En consecuencia, si consideramos que los saberes provienen de diferentes fuentes es que los profesores establecen diferentes relaciones con los mismos. Tipológicamente el autor los clasifica de la siguiente manera:

- *Saber de la formación profesional* (de las ciencias de la educación): sería el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones formadoras de profesores. Los conocimientos de las ciencias de la educación se transforman en saberes destinados a la formación erudita o científica del maestro.
- *Saberes pedagógicos* (de la ideología pedagógica): se presentan como doctrinas o reflexiones desde la práctica educativa, que conducen necesariamente a sistemas de representación de la actividad educativa. En este sentido se articulan con los saberes que provienen de las ciencias de la educación.
- *Saberes disciplinares*: son los saberes de que dispone la sociedad y corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, ellos surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes.
- *Saberes curriculares*: corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define, se presentan en forma de programas escolares que los profesores deben aprender y aplicar.
- *Saberes experienciales*: los maestros en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio, se denomina indistintamente experienciales o prácticos.

Una tercera perspectiva la podemos encontrar en los trabajos de Lee Shulman, quien ha sido todo un referente en los procesos de formación del profesorado y en las reformas educativas implementadas en Norteamérica y otros países, su investigación se ha centrado en indagar acerca de ¿cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?. Shulman (2005) demuestra que los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza eficiente, siendo muy relevantes no son la única fuente de evidencia para fundamentar una definición sobre el conocimiento base en la enseñanza, toda vez que esta manera de analizar el fenómeno trivializa la práctica

pedagógica, ignorando su complejidad y reduciendo sus demandas. En este sentido existen ciertas interrogantes que de acuerdo al autor vale la pena discutir como por ejemplo ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento base para la enseñanza?; ¿Cuáles son los conocimientos acerca de la materia enseñada que los profesores tienen en su mente?; ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento de los profesores?.

Los autores precedentemente señalados, poseen ciertamente singularidades y particularidades en sus planteamientos, no obstante es posible identificar puntos de intersección y relación entre saberes docentes y formación inicial de profesores, toda vez que se reconoce en los profesores sujetos de conocimiento y productores de saberes, valorizando su subjetividad y consecuentemente legitimando su repertorio de conocimiento sobre la enseñanza a partir de lo que los profesores hacen y saben. En esta perspectiva es que las transformaciones de las prácticas formativas implican superar el modelo aplicacionista del conocimiento (racionalidad técnica), elevando el nivel de conocimiento de los profesores, teniendo presente el repertorio de saberes sobre la enseñanza de los propios maestros. En este sentido, el conocimiento base se constituye a partir de las vivencias y análisis de la práctica concreta que permiten una dialéctica recurrente entre la práctica profesional y la formación teórica, con la finalidad de que el propio maestro construya y re-construya el aprendizaje a partir de su propia práctica en el aula escolar.

Por otro lado, la literatura especializada da cuenta de que en la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, puesto que en gran medida lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un ejercicio recursivo de continuidad y ruptura con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido su propio hacer pedagógico (García, 2009; González y Donoso, 2009; Santiago, Parra y Murillo, 2012; Zambrano, 2006).

6.2 Concepciones acerca del Conocimiento Didáctico del Contenido.

La investigación referida al conocimiento didáctico del contenido, entendido como el conocimiento de la materia y su enseñanza, vale decir la imbricación entre el contenido y la didáctica que favorece la organización, representación y exposición en el proceso enseñanza-aprendizaje, se ha desarrollado desde la década del 80' a través de diferentes programas de investigación (Barnett y Hodson, 2001; Bolívar, 1993, 2005; Fenstermacher, 1994; Marcelo 1993; Shulman, 1986, 1987).

Por otro lado, se entiende que es el propio educador quien debería ser capaz de construir y movilizar los saberes propios de su expertiz profesional, a través de una reflexión crítica de su hacer y un compromiso ineludible con la acción de educar, resultando finalmente el despliegue de un conocimiento didáctico, metodológico y disciplinar en el aula escolar, sin desconocer por cierto, que nada de lo anterior podría hacerse efectivo si no existiese una institución formadora en la que el novel profesor realizó su formación inicial y en la que el proceso formativo se caracteriza por intentar articular adecuadamente los dominios teórico-prácticos a objeto de configurar un imaginario escolar que necesariamente se tensiona en el momento que el profesor ingresa al sistema escolar y a la práctica pedagógica sistemática. La acción pedagógica implica el ejercicio de una práctica de aula reflexiva generadora de conocimientos sobre la misma práctica, toda vez que el profesor es capaz de construir y movilizar diversos conocimientos desde su actuación profesional (Alliaud y Vezub, 2012; Buenfil, 2011; Cornejo y Fuentealba, 2008; Erazo, 2009; Mancovsky, y Monetti, 2012; Nervi y Nervi, 2007; Tardif, 2004; Santana y Dalmazo, 2012; Santoro, 2008).

Shulman, extiende posteriormente la noción de conocimiento básico con que el profesor debe contar, incluyendo al menos los siguientes tipos de conocimiento (Amade-Escot, 2000; Fenstermacher, 1994; Garritz y Trinidad -Velasco, 2004; Graca, 2001; Marcon, Graca, do Nascimento, 2011; Ramos, Graca, do Nascimento, 2008; Shulman, 1987, 2005):

- *Conocimiento del contenido:* este aspecto se relaciona directamente con la materia a ser enseñada y es considerado uno de los conocimientos fundamentales para la actuación docente. Un pleno dominio del contenido

específico amplía y enriquece las posibilidades de intervención docente, su deficiencia en cambio, restringe los caminos a través de los cuales los profesores pueden profundizar la enseñanza con sus alumnos.

- *Conocimiento pedagógico general:* es el conocimiento a través del cual el profesor manifiesta sus concepciones docentes y sus principios educacionales cuando utiliza las estrategias pedagógicas, planeando, organizando y ejecutando las situaciones de enseñanza-aprendizaje de modo de superar el simple dominio del conocimiento del contenido, intentando alcanzar objetivos más amplios, que tienen que ver con la educación y la formación de los estudiantes.
- *Conocimiento curricular:* considera el conocimiento de recursos disponibles para estructurar una determinada materia para la enseñanza, así como la articulación horizontal y vertical de los programas de estudio. Desde otra perspectiva serían los conocimientos que permiten al profesor elaborar, adaptar y aplicar propuestas pedagógicas, sin perder de vista la secuencia que debe ser dada al contenido y el nivel o complejidad de las actividades y tareas de aprendizaje. Lo anterior implica tener en consideración los programas, las fichas de enseñanza, equipamiento y audiovisuales, batería de ejercicios, recursos didácticos y los variados modelos curriculares de la teoría educativa.
- *Conocimiento de los aprendices y sus características:* consiste en una especial preocupación por las concepciones y pre-concepciones que diferentes alumnos, con distintas edades, géneros, conocimientos, habilidades y experiencias previas, traen a una situación de enseñanza-aprendizaje específica. En consecuencia el profesor debe conocer y manejar esa diversidad de concepciones en el sentido de favorecer y re-organizar la comprensión e interpretación de los alumnos. Encaminando consecuentemente la reconstrucción de sus conocimientos.
- *Conocimiento del contexto educativo:* se refiere preferentemente a la consideración de los aspectos sociales, políticos, culturales y organizacionales del ambiente de aula escolar. El conocimiento del profesor, necesita ser adaptado a la especificidad del contexto de enseñanza-aprendizaje, teniendo especial consideración a las características y circunstancias del ambiente

escolar, las condiciones del aula y fundamentalmente las peculiaridades de determinado grupo de alumnos.

- *Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas:* En la base de los propósitos y fines educativos, están los valores personales que los profesores atribuyen a su práctica de enseñanza. Los valores influyen en la decisión de aceptar o desechar un conocimiento como útil o esencial. En este sentido, existiría un vínculo importante entre los objetivos personales del profesor y las decisiones que adopta en el aula. Lo anterior, en el marco de un modelo ideológico de sociedad, que fundamenta la acción de educar en ciertas bases filosóficas e históricas que determinan, de alguna manera, la enseñanza.
- *Conocimiento pedagógico del contenido (CPC):* en síntesis sería el fruto de la imbricación entre conocimiento disciplinar y conocimientos pedagógicos general y en este sentido intenta eliminar e invisibilizar las fronteras entre uno y otro, para hacerlo una construcción personal que permite entrelazar las vivencias, combinando así una amalgama compleja de conocimientos, que se despliegan finalmente en la acción de enseñar-aprender.

Las investigaciones de Shulman son producto de años de trabajo con profesores, por medio de entrevistas, observaciones, tareas y exámenes, con la intención de conocer y comprender como se transforman en maestros capaces de enseñar su disciplina, en este contexto plantea

hemos procurado comprender la manera en que los profesores transitan, de ida y vuelta, desde la condición de aprendices hasta la de profesores, desde la etapa en que son capaces de comprender el contenido de la materia por sí solos y aquella en que llegan a dilucidarlo de nuevas maneras, de reorganizarlo y dividirlo, de vestirlo con actividades y emociones, con metáforas y ejercicios, con ejemplos y demostraciones, de modo que pueda ser captado por los alumnos (Shulman, 2005 p.17).

Los trabajos de Shulman establecen importantes paralelos y contrastes entre las diversas profesiones que relevan el aprendizaje a partir de la experiencia y

consecuentemente como componente fundamental en la construcción de saberes constituyentes en nuestro caso de la profesión docente y de la acción pedagógica.

En esta línea, de acuerdo a lo expuesto por Fenstermacher (1994), existirían una serie de preguntas para exponer el desarrollo de la investigación acerca de la problemática del conocimiento del profesor:

- ¿Qué se conoce sobre la enseñanza eficaz
- ¿Qué saben los maestros?
- ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?
- ¿Quién genera (produce) conocimiento sobre la enseñanza?

En relación a la primera pregunta ¿Qué se sabe sobre la enseñanza eficaz?, permite abordar la noción de conocimiento sobre la enseñanza, tal como se presenta en la perspectiva proceso-producto más convencional que es el ejemplo más conocido de esta forma de conocimiento de carácter formal. La segunda cuestión ¿Qué saben los maestros? remite a la investigación que busca comprender lo que los profesores saben cómo resultado de su experiencia docente, vale decir se sitúa en el dominio de la práctica toda vez que es elaborada por los maestros en su ejercicio profesional. La tercera pregunta ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?, nos orienta al programa de investigación de Lee Shulman y sus colaboradores, al especificar los tipos y formas de conocimiento que aseguran un ejercicio profesional competente de los futuros maestros. La cuarta pregunta ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?, permite hacer la distinción entre el conocimiento generado por los investigadores universitarios y los desarrollados por los maestros a partir de su propia práctica.

6.3 El Conocimiento Base para la Enseñanza.

La base del conocimiento para la enseñanza consiste en un cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que son necesarios para que el profesor pueda propiciar procesos de enseñanza y de aprendizaje, en diferentes áreas del conocimiento, niveles, contextos y modalidades de enseñanza. Esta base comprende conocimientos de diversa naturaleza, todos necesarios e indispensables para la actuación profesional, siendo algo más limitada en los cursos de formación inicial, no obstante se profundiza, diversifica y flexibiliza a partir de la experiencia en el aula escolar. Lo anterior significa que no es fija e inmutable, muy por el contrario implica la construcción continua, toda vez que existe mucho por ser descubierto, inventado y creado, en palabras de Shulman:

El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que ha de aprender cómo se los debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender (2005 p. 10)

De acuerdo a Shulman (1986, 1987, 1989), la base del conocimiento se refiere a un repertorio profesional que contiene categorías de conocimiento que subyacen la comprensión que el profesor necesita para promover aprendizajes con los alumnos. En este sentido los profesionales de la enseñanza necesitan de un cuerpo de conocimiento profesional codificado y codificable que los guíe en sus decisiones cuando el contenido y la forma de tratarlo en sus cursos, en el bien entendido que en la acción de enseñar se despliega tanto el conocimiento pedagógico, como el conocimiento de la materia a enseñar.

En su propuesta Shulman (1987), explicita varias categorías de base del conocimiento, vale decir, conocimiento del contenido específico, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos educacionales, conocimiento de los fines, propósitos y valores

educacionales, todos los cuales pueden ser agrupados en: conocimiento del contenido específico, conocimiento pedagógico general, conocimiento pedagógico del contenido:

6.4 Conocimiento del contenido específico:

Esta categoría da cuenta de contenidos específicos de la materia que el profesor imparte, considera las comprensiones de los hechos, conceptos, procedimientos, procesos, etc. de un área específica de conocimiento. Cuando se habla de conocimiento del contenido específico, se consideran dos tipos de conocimiento: el conocimiento sustantivo para enseñar y el conocimiento sintáctico para enseñar. Las estructuras sustantivas de un área de conocimiento incluyen paradigmas explicativos empleados en el área. Las estructuras sintácticas se refiere a patrones que una comunidad disciplinar establece con el objeto de orientar las investigaciones en el área, en este sentido sería la forma como los nuevos conocimientos son introducidos y aceptados por la comunidad.

Lo anterior significa, que resulta del todo relevante que el profesor no sólo aprenda los conceptos, sino que los comprenda y contextualice a la luz de los métodos investigativos y concepciones de ciencia asumidos por el área de conocimiento específica.

En términos de la enseñanza de la materia a ser impartida, emergen otras dos concepciones que habría que considerar: el profesor debería poseer una comprensión mínima y básica de la materia a ser enseñada, de tal manera de hacer posible el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado, poseer un buen conocimiento de las posibilidades representacionales de la materia, considerando aspectos específicos de los contextos en que se imparte clases, vale decir, de los estudiantes que asisten a la escuela y preferentemente a sus propias aulas. Lo anterior significa que el profesor debe tener conocimiento de las formas de transformar el contenido considerando los propósitos de la enseñanza y más específicamente, los profesores

deben poseer conocimiento de cómo ayudar a sus estudiantes a entender la materia que enseñan.

6.5 Conocimiento pedagógico general

Es el conocimiento que trasciende a un área específica, en este sentido incluye conocimientos de teorías y principios relacionados con los procesos de enseñar y aprender; conocimientos de los alumnos, vale decir, conocer sus características, los procesos cognitivos que emplean y en definitiva de como los estudiantes aprenden; conocimientos de contextos educacionales, comprendiendo los contextos micro, que se observan en la sala de clases, grupos de trabajo y/o gestión en la escuela, y por otro lado, los contextos macro en que se consideran a las comunidades y la cultura. Conocimiento de otras disciplinas que podrían colaborar en el ejercicio de comprensión de conceptos en su propia área disciplinar, se incorpora también el conocimiento del currículo oficial, de los fines, metas y propósitos educacionales, habida cuenta de sus fundamentos filosóficos e históricos, en los diferentes niveles del sistema educativo.

6.6 Conocimiento pedagógico del contenido

El conocimiento pedagógico del contenido, se trata de un nuevo tipo de conocimiento, que es construido contantemente por el profesor al desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje, este conocimiento es mejorado cuando se amalgaman otros tipos de conocimientos de base. Este conocimiento incluye comprensiones de lo que significa enseñar un tópico de una disciplina específica, así como los principios y técnicas que son necesarios para tal enseñanza (Leal Castro, 2014).

En este contexto, se observa que durante el ejercicio profesional los profesores acaban construyendo un nuevo tipo de conocimiento. Ese conocimiento específico referido a la docencia, es precisamente el conocimiento pedagógico del contenido. Lo anterior Shulman lo explicita de la siguiente manera:

Incorpora los aspectos del contenido más relevantes para ser estudiados. Dentro de la categoría conocimiento pedagógico del contenido considera, para la mayoría de los tópicos regularmente enseñados en un área específica de conocimiento, las representaciones más útiles de tales ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, demostraciones (...) también incluye una comprensión de lo que torna el aprendizaje de tópicos específicos fácil o difícil: las concepciones y preconcepciones que estudiantes de diferentes edades y repertorios traen a las situaciones de aprendizaje (1986 p. 9)

En este sentido los profesores poseen conocimiento de cómo enseñar, como los alumnos aprenden, cuales son las dificultades específicas del aprendizaje, cuales son las capacidades desplegadas por los alumnos para adquirir un concepto en particular, cuales son las concepciones previas comunes, como las materias curriculares son organizadas en la disciplina. El conocimiento pedagógico del contenido, emerge y se desarrolla cuando los profesores transforman su conocimiento del contenido específico, en propuestas de enseñanza de carácter pedagógico.

El conocimiento pedagógico del contenido es un conocimiento fundamental en los procesos de aprendizaje de la docencia. Es el único conocimiento por medio del cual el profesor puede establecer una relación de protagonismo, toda vez que es de su autoría. Es aprendido en el ejercicio profesional del docente, más no prescinde de otros tipos de conocimiento que el profesor aprende a través de cursos, programas, estudios de teorías, etc. En cuanto al conocimiento de la experiencia, Shulman no lo ubica en forma destacada, puesto que entiende que la experiencia se encuentra presente en todos los procesos de desarrollo pedagógico, y es condición necesaria (pero no suficiente), para la construcción de conocimiento pedagógico del contenido por parte del profesor.

En este contexto, la base del conocimiento para la enseñanza, va siendo gradualmente construida a partir de cuatro fuentes básicas: los contenidos, las áreas específicas de conocimiento; las materia y las estructuras organizacionales; la literatura referente a los procesos de escolarización, de enseñanza, de aprendizaje y de desarrollo humano, y también como sobre los fundamentos normativos, filosóficos

y éticos de la educación, y finalmente, por la sabiduría de la práctica, la fuente menos codificada de todas.

6.7 Algunos postulados acerca del proceso de razonamiento pedagógico

Este modelo se encuentra muy ligado con la noción de base de conocimiento para la enseñanza, y comprende procesos inherentes a las acciones educativas, vale decir como los conocimientos son accionados, relacionados y construidos durante el proceso de enseñar y aprender. Es concebido sobre la perspectiva del profesor y es construido por sus procesos comunes al acto de enseñar en las siguientes dimensiones: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. La comprensión se encuentra al inicio y al final de esta especie de espiral, toda vez que la nueva comprensión sería fruto de todo un proceso de análisis de la enseñanza (Shulman, 2005).

6.7.2 Comprensión

Se parte del supuesto que toda enseñanza parte inicialmente de una comprensión: de propósitos, de estructuras del área del conocimiento y de ideas relacionadas con esa área. En este sentido los profesores requieren más de una comprensión personal de la materia que enseñan. Ellos necesitan poseer una comprensión especializada de la materia/área de conocimiento que les permita crear las condiciones para que la mayoría de sus alumnos aprenda.

Cuando un profesor aprende un área específica del conocimiento (por ejemplo biología, literatura, artes), debe estar preparado para lidiar con 30 o 40 maneras diferentes de abordar aquellos contenidos, toda vez que cada estudiante posee una aproximación diferente frente a los contenidos. Lo anterior, fundamenta que cuando se aprende a ser profesor, se debe aprender en términos de cómo se va a enseñar algo, como esto ira a afectar a los estudiantes y como éstos en definitiva son capaces de entender la materia.

El desafío en consecuencia sería, como aprender algo de muchas maneras diferentes, generando formas alternativas de abordar sus correspondientes disciplinas: análisis, ilustraciones, metáforas, ejemplos, experimentos, simulaciones, dramatizaciones, música, películas, estudio de casos, demostraciones, y un largo etc., actividades pedagógicas que tienen en consideración diferentes habilidades, conocimientos previos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

6.7.3 Transformación

Desde la perspectiva de Shulman (1987) las ideas comprendidas deben ser transformadas, de alguna forma, para ser enseñadas. El proceso de transformación considera cuatro sub-procesos que en conjunto. En términos generales se usa el término transformación para designar el comportamiento de las actividades del profesor para moverse desde su propia comprensión de la materia, a objeto de iniciar comprensiones por parte de los alumnos a través de representaciones, narrativas, ejemplos o asociaciones. En este sentido la multiplicidad de conexiones ofrece comprensiones más duraderas y ricas, de forma tal que las variaciones producidas por las transformaciones son consideradas, en principio, como una virtud. De esta manera los profesores deben poseer un repertorio representacional para la materia que enseñan.

Cuando un repertorio representacional se amplía, puede enriquecer o expandir las comprensiones que el profesor tiene de la materia. A modo de ejemplo se puede señalar qué analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, simulaciones y recursos pueden ayudar a formar un puente entre la comprensión del profesor y lo que se espera de los alumnos en términos de aprendizaje. En este contexto encontramos con lo siguiente: elección de modalidades de enseñanza, aulas expositivas, demostraciones, repetición, trabajo autónomo, enseñanza recíproca, métodos por proyectos, aprendizaje por descubrimiento, etc.

6.7.4 Enseñanza

Consiste en el desempeño observable del profesor, considera la organización y la gestión de la clase, formas de relacionarse con los estudiantes individualmente como en grupos, la dosificación del contenido, coordinación de actividades de aprendizaje,

explicaciones, cuestionamientos, humor, discusiones, disciplina, enseñanza por descubrimiento o por investigación, así como todas las características observables de la enseñanza en la sala y en el aula.

Dentro de otros aspectos se destaca la *empatía didáctica*, cuestión que se entiende como la capacidad de colocarse en el lugar del estudiante para identificar posibles dificultades de aprendizaje y los mejores modos de transmitir el contenido. Las *analogías* que sería la enseñanza de nociones abstractas y poco familiares a través de otras ya conocidas y accesibles para la comprensión de los estudiantes. *Historias anecdóticas* como el desarrollo de relatos utilizados para reforzar las explicaciones realizadas en el aula, con la idea de generar un clima que motive a los estudiantes en el marco de las temáticas de estudio. El *conflicto cognitivo* sería el conflicto a través de situaciones reales o imaginarias que requieren análisis y juzgamiento por parte de los estudiantes. Transferencia son las estrategias utilizadas por el docente para relacionar el contenido con aspectos o cuestiones de actualidad o con la futura práctica profesional de los alumnos.

6.7.5 Evaluación

Proceso que ocurre durante y después de la instrucción, como una manera constante de verificar las comprensiones, las posibles dudas y/o equivocaciones de parte de los alumnos, además de las vías más bien formales de evaluación de la materia y los contenidos de la enseñanza. Se entiende también como el análisis de las comprensiones del alumno al finalizar las lecciones de las respectivas unidades. Finaliza en el momento de la autoevaluación del propio desempeño y la adaptación de las experiencias surgidas en el transcurso de la enseñanza.

6.7.6 Reflexión

Se trata de un proceso que considera la revisión y análisis crítico del desempeño del profesor, fundamentando sus explicaciones en evidencias. Son procesos reflexivos sobre la acción pedagógica. Considera el uso de un conocimiento analítico para examinar el propio trabajo en base a los fines establecidos en la docencia. Revisión de la enseñanza en comparación con los objetivos que se pretendía alcanzar.

6.7.7 Nueva comprensión

Como último proceso se tiene una “nueva comprensión”, vale decir una comprensión enriquecida de los propósitos, de la materia, de la enseñanza, de los alumnos, del propio profesor y de otros conocimientos de base del conocimiento para la enseñanza. Lo anterior, como fruto del proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollados, que posibilitan y permiten la emergencia de nuevas comprensiones de aprendizajes que luego se consolidan en el tiempo (Shulman, 1987; 1989, 2005).

7 PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS REFERIDAS AL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN EDUCACIÓN

La noción de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), fue descrito por primera vez en la investigación de Lee Shulman como la forma particular de conocimiento que encarna los aspectos del contenido más afín a su educabilidad, denominándolo también el “paradigma perdido” en la investigación educativa, al poner el énfasis no sólo en los contenidos a enseñar, sino más bien cómo enseñar esos contenidos. Por otro lado el CDC, se describe como la mayoría de las formas útiles para la enseñanza efectiva como representaciones, analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones, en definitiva como las formas de representar y formular el tema que hace que sea comprensible para los estudiantes. Tiempo después Shulman (1987), precisa el CDC como una amalgama especial de contenido y pedagogía, que es propia de los maestros, constituyéndose en una forma especial de comprensión profesional. Lo anterior, en el bien entendido que la enseñanza es una profesión, y por tanto, lo que los maestros deben saber y hacer en su profesión.

En este contexto, los hallazgos investigativos de Backes, Moyá & Prado (2011); Johnston & Ahtee (2006); Medina et al. (2007); Park & Oliver, (2007); Pellón, Mansilla, San Martín (2009); Rovegno (1995); Vásquez-Bernal, Jiménez-Pérez y Mellado, (2012) referidos a la noción de CDC, dan cuenta de una perspectiva epistemológica asociada a la metodología cualitativa, con técnicas tales como focus group,

entrevistas, observación participante y otras, que permitieron a los investigadores llegar a las siguientes conclusiones:

- La seguridad en el conocimiento disciplinar y didáctico, es esencial en el profesorado e influye en sus decisiones y acciones.
- La capacidad de los maestros de plantear preguntas abiertas a su alumnado viene de la mano de su CDC.
- Al considerar un modelo de transformación del CDC, se toma como base un conocimiento profundo de la materia, cuestión que permite finalmente estrategias de planificación docente que incluyen preguntas y problemas.
- Para realizar la trasposición didáctica del conocimiento, no sólo es importante el conocimiento disciplinario, sino también las particularidades de la cultura escolar, con lo que se lograría una adecuada transposición didáctica del conocimiento.
- En relación a las fuentes del CDC, se encontró que los docentes mencionaron y demostraron realizar un aprendizaje en la práctica y sobre ella, reflexionado y planificando la mejor forma de enseñanza del contenido.
- El Conocimiento Didáctico del Contenido es estructuralmente un conocimiento práctico en el que el marco disciplinar bajo el que actúan los profesores y el nivel de comprensión que poseen de éste, afecta a la calidad de esa transformación.
- El CDC, con un carácter integrador, se vincula a las materias y contextos concretos en los que los profesores desarrollan su labor docente. Se adquiere y perfecciona con la experiencia y requiere de la confrontación experiencial y reflexionada entre las estructuras disciplinares y el conocimiento de las situaciones de enseñanza y de las características que adopta el aprendizaje del alumnado.
- El CDC no consiste simplemente en disponer de un repertorio de técnicas o representaciones de una materia sino que es un tipo de razonamiento que permite al profesor operar todas las transformaciones necesarias sobre su conocimiento profesional en aras a encontrar nuevas y mejores relaciones entre el contenido y su representación.

- El desarrollo de CDC se produjo como resultado de la reflexión relacionado con conocimiento en la acción y conocimiento-en-acción.
- Los estudiantes influyen las maneras en que el CDC fue organizado, desarrollado y validado por el profesorado.
- El CDC es un componente relevante y es producto de la historia de vida profesional del docente.
- Una nueva característica del CDC surgió del reconocimiento del impacto sinérgico y sintético de conocimiento en la acción y conocimiento-en-acción. Esta interrelación implica que el desarrollo del CDC incluye adquisición de conocimiento y uso del conocimiento. Es poco probable que los maestros adquieran CDC primero y luego lo desplieguen en el aula. Por el contrario, adquisición de conocimiento y uso del conocimiento se entrelazan en el contexto de prácticas educativas
- No es la cantidad, sino la calidad de la enseñanza de los futuros docentes lo que es importante; primero para formar actitudes positivas, entonces se centra en conocimiento de la materia y el CDC de una manera significativa. De esta manera, los estudiantes de pedagogía pueden aprender a planificar y poner en práctica estrategias de instrucción para que sus futuros alumnos, a su vez, logren comprensión completa y compleja de los conceptos.
- El desarrollo en el futuro del término CDC pasa por contextualizarlo dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, de manera que se transforme en un saber significativo

De acuerdo a lo planteado precedentemente la noción de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), es una de las cuestiones más críticas en la experiencia docente, toda vez que nos permite comprender que la enseñanza supera la simple entrega de contenidos hacia los estudiantes, y por otro lado, que el propio aprendizaje del alumno es mucho más que absorber información. En este sentido, la mayoría de los maestros trata de ampliar su conocimiento con la idea de ser exitosos y efectivos en la enseñanza, en el bien entendido que el aprendizaje de los estudiantes es el foco central de la buena enseñanza.

Recientemente, en la comunidad educativa, se ha producido un cambio de paradigma de la “enseñanza” al “aprendizaje”, cuestión que involucra activamente a los estudiantes. Lo anterior ha generado en los maestros una creciente preocupación por aumentar la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje. En este sentido diversos estudios han demostrado que los profesores deben contar y desarrollar su experiencia en la enseñanza, especialmente en lo que dice relación con el CDC, toda vez que existiría una estrecha relación entre CDC y el propio aprendizaje por parte de los estudiantes. Este aspecto ha sido considerado como piedra angular al formar parte sustantiva del conocimiento que el maestro requiere para desarrollar una enseñanza excelente. (Barnet & Hodson, 2001; Fernandez-Balboa & Stiehl, 1995; Hashweh, 2005; Kinach, 2002; Loughran, Mulhall & Berry, 2004; Shuhua, Kulm & Wu, 2004; Shulman, 1986, 1987).

7.1 Conocimiento Didáctico del Contenido en la disciplina Educación Física

Ante la pregunta ¿cuál es el significado del Conocimiento Didáctico del Contenido en la disciplina Educación Física?, no existe un acuerdo pleno, toda vez que ha resultado complejo precisar la noción en ésta área del conocimiento, que a su vez permita entender y diseñar una herramienta conceptual que ayude a los estudiantes a comprender lo que implica el concepto, y no sólo eso, sino más bien, como aplicar este conocimiento de manera efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física.

Por otro lado, el dominio del CDC para la Educación Física no se identifica tan fácilmente, de hecho representa una fuerte controversia en este campo del saber, básicamente porque existirán objetivos contradictorios de los logros en Educación Física, como por ejemplo objetivos asociados al rendimiento deportivo, la actividad física y la salud, el deporte y/o la dimensión pedagógica. Todo lo anterior, conlleva a pensar que la Educación Física es una asignatura que enseña “actividad física”, cuestión que incluiría los deportes por ejemplo. De esta manera los estudiantes deberían saber qué y saber cómo (la comprensión teórica por un lado y la vivencia

practica por otro) de las actividades físicas (Siedentop, 2002; Wright, 2000; You, 2007).

En este contexto, la problemática del conocimiento didáctico del contenido en el campo de la disciplina Educación Física, surge de la reflexión acerca de qué aspectos específicos relacionados con el conocimiento del contenido debe conocer el profesorado de Educación Física, los que de acuerdo a Mancha (2012) se resumen en lo siguiente:

- Los problemas que originaron la construcción del conocimiento específico.
- Los obstáculos epistemológicos asociados y las estrategias metodológicas empleadas en la construcción del conocimiento científico.
- Las interacciones educación física-tecnología-sociedad.
- La educación física actual y sus problemas
- Conocer contenidos interesantes y asequibles para el alumnado y poseer la actitud, la inquietud y la capacidad de seguir aprendiendo nuevos contenidos.

Lo anterior, en el bien entendido que el conocimiento disciplinar es la base fundamental del conocimiento didáctico del contenido, y el punto de partida para poder originarlo y seguidamente desplegarlo en la acción pedagógica de aula. Por otro lado, y siguiendo esta misma línea, el conocimiento del contenido se relaciona directamente con la materia que será enseñada y es considerado un conocimiento fundamental para el ejercicio de la docencia, en las diferentes disciplinas curriculares y fundamentalmente en el área de Educación Física.

En este sentido es posible señalar la existencia de dos facetas diferentes del conocimiento del contenido, vale decir, el conocimiento del contenido que será enseñado: el primer momento en que el estudiante en formación aprende los saberes a enseñar y en una segunda instancia los saberes que serán enseñados, cuestión que representa el objeto de enseñanza de determinada materia para los estudiantes, lo anterior configuraría la manera por medio de la cual determinada materia puede ser enseñada a los alumnos (Mizukami, 2004).

Considerando estas dos facetas del conocimiento del contenido, permitiría a los estudiantes de la disciplina Educación Física: a) mejorar su análisis para reconocer problemas y dificultades en sus alumnos; b) estructurar planificaciones que estén en sintonía con la realidad de sus alumnos; c) ampliar su repertorio de estrategias de enseñanza-aprendizaje; d) desarrollar sus clases de manera interactiva, con entusiasmo, y en un buen ambiente (Amade-Escot, 2000).

El conocimiento del contenido asume una importancia relevante en la formación inicial de futuros profesores de Educación Física constituyéndose un prerrequisito imprescindible para el desarrollo adecuado del conocimiento pedagógico del contenido ya que de este deriva el propio contenido que será enseñado a sus alumnos, en consecuencia se podría afirmar que el profesor no podría tener conocimiento pedagógico del contenido, sin conocimiento precisamente del contenido, por tanto, se reconoce la relevancia del conocimiento del contenido en el ámbito de las actividades deportivas y en el ámbito de la construcción de conocimiento pedagógico del contenido, como lo exponen Pereira, Mesquita y Graça:

Los futuros profesores de Educación Física, están sujetos a una inadecuada adaptación a factores contextuales del proceso de enseñanza, en términos generales la investigación apunta a una interferencia del conocimiento de la materia de enseñanza, en la selección, ordenación, secuenciación y graduación del desarrollo de los contenidos. (2010 p.151).

En el marco de la formación inicial docente de los futuros profesores de Educación Física, es fundamental considerar que el conocimiento del contenido específico es necesario en la tarea de enseñar, no obstante el dominio de tal contenido no garantiza que será aprendido de manera eficiente, el dominio del contenido resulta necesario pero no suficiente. En otras palabras, el conocimiento del contenido a ser enseñado solamente se torna enseñable, una vez que es adaptado y transformado a la luz de los conocimientos del contenido para enseñar a los alumnos (Mizukami, 2004).

El profesorado de Educación Física en sus formación inicial y continua, requiere de una integración entre el conocimiento de base para la enseñanza, en sus diferentes componentes, y el conocimiento pedagógico del contenido, seguidamente el

conocimiento pedagógico del contenido puede ser comprendido como aquel que el estudiante en formación utiliza, para a partir de los objetivos, de la realidad de sus alumnos, y de las características del contexto de enseñanza, adaptar, transformar e implementar distintas estrategias que permitan en definitiva hacer comprensible y enseñable el contenido a sus alumnos.

7.2 Investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido en Educación Física

Para dar cuenta del estado del arte en la materia, se recurrirá al trabajo investigativo de los siguientes autores: Capel, Hayes, Katene, & Velija, (2009); Hunuk, Ince & Tannehill, (2012); McCaughtry, (2005); MacPhail, Tannehill & Goc Karp, (2013); Mancha, (2012); Marcon, Graca & Nascimento, (2012); Rovegno, Chen, & Todorovich, (2003); Stran, & Curtner-Smith, (2010); Tsangaridou, (2002); Vera, (2010); You, (2011). Estos investigadores refieren diversos hallazgos y conclusiones producto de sus diferentes estudios en el área.

En este sentido y a objeto de intentar comprender sus resultados investigativos referidos a la noción de CDC en la disciplina Educación Física, se agruparán los hallazgos en diferentes categorías de análisis, para una mejor interpretación del fenómeno investigado. Dichas categorías surgen del relato de los sujetos investigados y de los propósitos de las investigaciones revisadas, toda vez que prácticamente la totalidad de los estudios utiliza el análisis de contenido, de acuerdo a la Teoría Fundamentada y en el marco del paradigma interpretativo-comprensivo, implementado técnicas tales como análisis de caso, entrevistas, observación participante, focus group, entre otras.

a) Proceso de construcción de conocimiento

- Cualquier cambio que postule el aumento de las competencias pedagógicas o disciplinares de los docentes de EF y además mejorar el aprendizaje de los estudiantes requiere un trabajo extra, sobre todo al inicio, toda vez que se

requiere un ejercicio permanente de co-construcción con otro profesional del área e incluso de otra disciplina escolar.

- Los profesores cambiaron su papel como especialistas en el contenido, al compartir, discutir y aprender nuevas estrategias junto a compañeros. Del mismo modo se sintieron interesados en desarrollar profesionalmente su trabajo en comunidad.
- Los maestros de EF que toman conciencia de sus propias necesidades en comunidad, favorecen el aprendizaje de sus estudiantes.
- Los maestros discuten la forma de interpretar las ideas y el trabajo de los estudiantes y utilizan ese conocimiento específico para sus decisiones y las subsecuentes prácticas de enseñanza en el aula de EF.

b) Conocimiento pedagógico y enseñanza

- Los futuros profesores de Educación Física, en sus primeras etapas de formación tendrían una mayor preocupación por adquirir el conocimiento pedagógico en el nivel micro, transitando progresivamente a partir de los últimos cursos hacia los niveles meso y macro de conocimiento pedagógico.
- El conocimiento pedagógico a nivel macro se sustenta en la interdisciplinariedad y la permeabilidad entre las distintas materias escolares.
- En el nivel macro el conocimiento pedagógico contempla la inclusión de los sujetos en la estructura curricular a objeto de responder a la misión del sistema escolar, lo que conlleva a la contribución de la Educación Física a la consecución de resultados de aprendizaje únicos y al logro de objetivos educativos comunes.
- Cuando los futuros profesores de EF se enfrentan con problemas de disciplina estudiantil, resolver esta problemática se convierte en prioridad en sus intervenciones pedagógicas, en consecuencia el énfasis en el conocimiento pedagógico para planificar y gestionar las prácticas de enseñanza intencional, se subsumen a objeto de resolver los retos estudiantiles referidos a la disciplina escolar.

- Los profesores de EF demuestran dificultades para discernir y reflexionar sobre las posibilidades de inserción de la Educación Física en los proyectos pedagógicos de las escuelas, además tenían dificultades para considerar la integración y la interdisciplinariedad de su propia disciplina con otros componentes curriculares de la educación.

c) Identidad docente y el conocimiento didáctico en el aula de Educación Física.

- La crisis de identidad docente se identifica como el origen del cambio en la forma de enseñar la Educación Física.
- La creación de climas de trabajo adecuados que permitan el aprendizaje mutuo entre docentes a partir del conocimiento de sus diferencias y compromisos educativos, no es algo que aparezca como prioritario en las líneas de formación del profesorado de Educación Física.
- La pérdida de interés por divulgar el saber entre compañeros pone en tela de juicio las relaciones de confianza, orientadas más a la búsqueda de empatía que a la comprensión en la utilización de los diferentes estilos de enseñanza en el área.
- El desarrollo de la capacidad dialéctica se convierte en un recurso necesario en el profesorado de EF con el fin de poder explicar el significado de sus actuaciones con total legitimidad.
- La mejora del conocimiento didáctico de la disciplina EF, se hace necesaria abordarla no sólo desde el dominio del estilo de enseñanza sino también desde la relación que la exploración del yo tiene en la formación de la identidad, para lo cual, la intervención crítica en el aprendizaje de la didáctica conecta ideas, opiniones y creencias con la subjetividad individual.

d) Conocimientos docente en la formación inicial docente para ser maestros eficaces

- Los hallazgos sugieren que el conocimiento del contenido pedagógico del profesor de EF se ve afectado por las acciones prácticas del docente.
- Las decisiones y acciones de los profesores están relacionadas con sus concepciones de conocimiento de la materia y el aprendizaje.
- Los profesores de EF investigados fueron capaces de transformar su conocimiento de los contenidos y entregar a los estudiantes nuevas maneras de aprender, utilizando variadas estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, bajo el supuesto de que el conocimiento de los estudiantes es más significativo cuando lo descubren.
- Al analizar la pregunta ¿Qué conocimiento es importante desarrollar para los estudiantes de pedagogía en EF?, se encontró que los maestros y mentores de los estudiantes identificaron que el conocimiento directamente relacionado con el trabajo en la escuela, vale decir lo que se conoce como conocimiento del contenido o conocimiento de la materia (asignatura), lo que incluye actividades prácticas (atletismo, danza, juegos, gimnasia, actividades al aire libre y de aventura, natación). Lo anterior también incluía el conocimiento pedagógico como técnicas de enseñanza.
- Los conocimientos que más destacaron los futuros profesores de EF fue el de danza y la gimnasia, ya que la mayoría de los estudiantes de pedagogía se autoevaluaban como débiles en estas materias.
- Se identificó una gama de conocimientos pedagógicos específicos, como gestión de aula, organización, evaluación, enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y el uso de tecnologías de la información y comunicación en el aula.
- En relación a la pregunta ¿Qué conocimientos se desarrollan en estudiantes de pedagogía de EF y que es lo que ellos perciben que todavía tienen que desarrollar a finales del curso, se identificó el conocimiento práctico que los futuros maestros perciben como relevante a la hora de enseñar en las escuelas.
- En relación al currículo implementado se puede señalar que los contenidos y enfoques de enseñanza tradicionales contribuyen a la alienación de muchos

jóvenes de la actividad física, toda vez que la EF que se enseña en las escuelas, no permite a los jóvenes participar de los tipos de deportes, ejercicio y recreación que se vive fuera de la escuela.

- Se destaca la importancia de los formadores de docentes en las capacidades de los futuros maestros de EF para reflexionar, criticar y analizar.

e) Formación inicial y de su posterior labor en el aula por parte del profesorado de Educación Física.

- Como carencia principal del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), está en primer lugar el conocimiento de los alumnos, esta sería la principal carencia que refieren los profesores investigados.
- El desarrollo de prácticas de enseñanza es prioritario en relación con las prácticas deportivas, siempre y cuando el estudiante tenga la intención de dedicarse profesionalmente a la enseñanza.
- El itinerario docente debe insistir en la formación académica de la didáctica del área, fundamental como proceso a desarrollar en su día a día laboral.
- Aspectos como la disciplina escolar, el interés, la motivación son abordados solo de manera tangencial en la formación inicial.
- Los profesores de EF expresan la dificultad que tienen en términos de recursos materiales e instalaciones adecuadas para desarrollar con normalidad su labor educativa, toda vez que va muy ligado al desarrollo de los contenidos y al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La mayoría de los profesores refieren que se encuentran capacitados o muy capacitados para desarrollar su trabajo en el área.
- Existiría una ruptura entre la etapa formativa y la etapa laboral, vale decir la formación universitaria y el trabajo en los centros escolares, específicamente en el aula de EF.
- Lo que daría lugar a un CDC sería la investigación en el aula de los procesos de investigación disciplinar que producen conocimiento de contenidos, y la investigación educativa que produce conocimiento pedagógico.

f) Conocimiento emocional y social de los docentes y su contribución al aprendizaje,

- La comprensión de los estudiantes en los salones de clase, considera también que los profesores de EF tienen que reconocer lo que sucede en la vida de los estudiantes, tanto dentro como fuera de sus salones de clase, dado que la vida fuera del aula y dentro del aula tienen el potencial de impactar inevitablemente el aprendizaje de los estudiantes.
- El carácter global de la experiencia, implica que cada experiencia es tanto emocional y social, ya que es cognitivo y físico, lo que necesariamente conlleva a los maestros a una instancia de comprensión de los estudiantes, este principio implica la necesidad de mirar a los estudiantes en general a reconocer plenamente sus disposiciones.
- El conocimiento del contenido incluye, la necesidad de que los profesores de EF comprendan cómo los estudiantes aprenden las materias, sin embargo, debe superar la perspectiva de cómo los estudiantes cognitivamente comprenden contenidos y adentrarse e integrar la cuestiones socioemocionales.

g) Conocimiento disciplinar versus conocimiento pedagógico.

- De primordial importancia sería el conocimiento curricular, conocimientos generales pedagógicos, el conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, y el conocimiento de los alumnos.
- Curiosamente, el conocimiento contextual y los conocimientos de los alumnos fue sorprendentemente subdesarrollado. A pesar de haber pasado una cantidad considerable de tiempo en diferentes escuelas intermedias antes de su pasantía, los futuros profesores de EF parecían sufrir de una forma leve de "choque" con la realidad al comienzo de sus prácticas y se vieron sorprendidos por las culturas escolares y los alumnos que encontraron.

- Otro hallazgo sugiere que es un error para las Facultades de EF destacar los modelos disciplinares, por sobre la pedagogía, o viceversa. Más bien, lo que se necesita es una amalgama lógica de las dos formas de conocimiento, vale decir la imbricación y/o conjunción compleja de un conocimiento disciplinar y pedagógico a la vez.

h) Conocimiento del contenido pedagógico

- El enfoque de los profesores de EF está de acuerdo con el constructivismo, de donde se desprende que la adquisición de conocimiento es un proceso activo de hacer conexiones entre la nueva información y el conocimiento previo y las experiencias para construir nuevas ideas.
- El conocimiento de profesores de EF expertos está altamente organizado e integrado.
- Lo anterior en contraste con los profesores novatos que tienen problemas para conectar contenido de la lección de contextos más amplios.
- Los profesores hacen la conexión para ayudar a los niños a entender el significado del contenido de la lección como parte de un todo mayor, es decir, el deporte, la actividad física o su vida fuera de la escuela. Por lo tanto, los maestros presentan contenidos en un contexto que dio significado al contenido y consecuentemente fortalece el CDC.

7.3 Componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en Educación Física

A objeto de conocer y comprender los componentes del CDC en la disciplina Educación Física, recurriremos a los trabajos de Amour & Yelling, (2004); Ennis, (1994); Fernandez-Balboa, (1997); Graca (2001); Griffin, Dodds & Rovegno, (1996); McCaughtry (2004, 2005); Rink, (2007); Schempp, Manross, Tan, & Fincher, (1998); Silverman, (1997); Tinning, (2002); Wood, (2007); quienes precisan al menos siete componentes que interactúan de manera muy compleja, por tanto no existe la

superposición de uno por sobre el otro, sino más bien, una conjunción que se despliega en la práctica y fundamentalmente en la enseñanza:

El conocimiento de la Educación Física como asignatura: este componente se refiere al conocimiento de los objetivos de la asignatura Educación Física, vale decir los profesores deben conocer el papel y la responsabilidad de la EF como materia escolar, así como la orientación y las características de la EF como disciplina. Por otro lado, se entiende que los profesores deben examinar críticamente los propósitos de la EF en términos de puntos de vista éticos, económicos y políticos, así como ser conscientes de la relación entre la EF y otras asignaturas en las escuelas y la relación con una variedad de actividades y deportes que se realizan fuera de las clases regulares del sistema escolar formal.

El conocimiento del plan de estudios de Educación Física: se refiere al conocimiento del currículo nacional y los diferentes enfoques curriculares de la asignatura. Este conocimiento permite a los profesores conocer y comprender la secuenciación de los contenidos en cada grado o nivel escolar, y en consecuencia, permite diseñar y organizar las tareas de aprendizaje, seleccionando las actividades y materiales más adecuados para favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo por parte de los alumnos. Seguidamente el conocimiento de un maestro de modelos curriculares en EF es de gran ayuda en la toma de decisiones curriculares y la mejora de la coherencia del programa en implementación.

Conocimiento de los métodos de enseñanza en Educación Física: Este componente se refiere al conocimiento de los modelos específicos de enseñanza, estrategias, estilos y técnicas que son útiles para ayudar a los estudiantes a comprender el contenido de la disciplina. En este sentido los maestros que tienen una variedad de repertorios de enseñanza son más flexibles sobre el cambio de las actividades de aprendizaje, siempre y cuando resulte apropiado, por tanto su aula de clases no presenta dificultades en términos de dinámica, puesto que los profesores

eficaces son capaces de juzgar e implementar el método más apropiado para el aula que les corresponde impartir y de esta manera favorecer el aprendizaje de los estudiantes en una situación de enseñanza particular.

Comprende las formas como el profesor realiza la enseñanza y la forma como presenta la materia, los modelos de instrucción, demostraciones, explicaciones, analogías, metáforas, ejemplos, tareas de aprendizaje o ejercicios que el profesor utiliza para favorecer que el alumno comprenda un tópico específico de la materia a ser enseñada. Se refiere en definitiva a la utilización de un repertorio amplio de estrategias capaz de combinar un contenido particular a las exigencias de una situación real de aula, cuestión que resulta de real importancia en la toma de decisiones para enseñar determinados contenidos para cierto grupo de estudiantes, en un tiempo determinado.

El conocimiento del aprendizaje de la Educación Física por parte de los alumnos: En este apartado se trata que el profesor tenga conocimiento acerca de los niveles de desarrollo de los estudiantes y sus habilidades, vale decir los profesores deben conocer las razones de las dificultades de aprendizaje y las fuentes comunes de errores por parte de estos para el aprendizaje de las actividades físicas. Los maestros deben saber que temas o tareas entran en esta categoría y que aspectos resultan más inaccesibles para los estudiantes. Este componente comprende además el estilo o modos de los procesos cognitivos de aprendizaje, sus dimensiones afectivas y la naturaleza de su vida social, en definitiva los maestros deben ser conscientes de las emociones de los estudiantes y en general de sus vidas.

Conocimiento curricular del contenido: incluye el conocimiento de los recursos disponibles para estructurar una determinada materia para la enseñanza, así como la articulación horizontal tanto como vertical de los programas de estudio. El conocimiento curricular remite a los conocimientos que permiten al profesor elaborar, adaptar y aplicar propuestas pedagógicas reconociendo la secuencia que debe ser

dada al contenido y/o al nivel de complejidad de las actividades/tareas. En este sentido contempla el conocimiento de los programas, de cómo usar los manuales, baterías de ejercicios, las fichas de enseñanza, equipamiento audiovisual, y recursos didácticos varios.

En el área de la Educación Física el conocimiento curricular del contenido se ha trabajado particularmente en la temática de enseñanza de los juegos deportivos colectivos, considerando el modelo de enseñanza de los juego para la comprensión, modelos de desarrollo del contenido en los juegos, el modelo de educación deportiva, el modelo de competencia en los juegos de invasión. En este contexto, cobra especial relevancia la posibilidad de hacer conjugar el conocimiento de los contenidos a través de una perspectiva pedagógica que contemple los propósitos y proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol de profesor y el estudiante, las características de las tareas y las relaciones sociales en el aula.

En una situación de aula real, el conocimiento curricular del contenido es identificado cuando el profesor altera los contenidos, como por ejemplo las reglas de un juego deportivo, para enfatizar el aprendizaje de una habilidad particular, y también cuando el profesor altera algún elemento de la estructura del juego para inducir al alumno a realizar una nueva táctica en el propio juego.

El conocimiento de la evaluación en Educación Física: este componente consiste en el conocimiento de los principios, características y métodos para evaluar el aprendizaje del estudiante en la Educación Física, de tal manera de implementar aquellas estrategias que sean más pertinentes para evaluar las diferentes dimensiones de la disciplina. Se trata en consecuencia, que los profesores tomen decisiones en términos de qué y cómo evaluar una unidad de estudio en particular, considerando contenidos, métodos e instrumentos utilizados. En este sentido el conocimiento de la evaluación en Educación Física se convierte en un componente del CDC en la disciplina.

El conocimiento de los entornos de enseñanza de la Educación Física: este componente se refiere al conocimiento de los usos y funciones de seguridad en las instalaciones y equipos, así como el conocimiento de la gestión del espacio y los arreglos de los materiales de aprendizaje y herramientas del proceso de enseñanza, en este sentido, el uso eficaz de las instalaciones y equipos empleados para favorecer el aprendizaje en el aula de Educación Física, como por ejemplo el gimnasio y el parque, influyen y favorecen o no el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, la determinación de cuándo y por cuántos estudiantes los profesores pueden proporcionar materiales como por ejemplo balones, colchonetas, bastones, cuerdas, otros.

Los componentes precedentemente explicitados, informan a los maestros y formadores de docentes de los tipos de conocimiento que se requiere desarrollar en la Educación Física escolar y particularmente en la formación del profesorado. Además abordar estos componentes desafía a los formadores de docentes a entender y diseñar un marco conceptual que ayude a los futuros profesores no sólo a comprender lo que el CDC significa, sino más bien, cómo aplicar este conocimiento de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, y como ya se mencionó estos componentes no son mutuamente excluyentes en contextos o las prácticas de enseñanza, no obstante resulta útil identificarlos como componentes distintos a objeto de profundizar en su definición, planteando algunas distinciones.

En la enseñanza de la Educación Física, el conocimiento declarativo, dice relación con los conocimientos disciplinares, formales e informativos, como aquellos elaborados por la biomecánica, fisiología, teoría del aprendizaje motor, teoría del entrenamiento deportivo y otros. Por otro lado, el conocimiento pedagógico del contenido es un tipo de conocimiento procesual, que permite al profesor hacer una adaptación del conocimiento declarativo a nivel de comprensión de los alumnos, vale decir hace referencia al entendimiento pedagógico que el profesor posee de los alumnos dentro de un contexto específico o real de aula.

7.4 Consideraciones y algunas preguntas en torno al Conocimiento Didáctico del Contenido

El CDC representa la combinación de conocimientos formales o proposicionales que el profesor domina, no obstante sólo se constituye en la medida que una situación real de enseñanza se realiza. Al ser reelaborado por el profesor en la acción de enseñanza el CDC incorpora otras características y asume otro formato, vale decir, una nueva estructuración práctica con importantes repercusiones para el aprendizaje de los estudiantes.

Desde otra perspectiva la investigación referida a CDC ha mostrado que la tradicional disputa que hace referencia a una aparente superioridad del conocimiento formal y académico, por sobre el conocimiento que el profesor elabora en la propia práctica, parece no ser tal, toda vez que el CDC se torna en un conocimiento especializado del contenido, lo que a su vez disminuye la clásica dicotomía entre teoría y práctica, permitiendo concluir que el profesor es un profesional que elabora conocimientos importantes, confrontado con situaciones problemáticas que surgen desde la práctica cotidiana de aula, y por tanto que no se resuelven con el saber científico ya elaborado.

Por otro lado, la experiencia profesional del profesor y la forma particular como este interpreta y utiliza esa experiencia, contribuyen al desarrollo de un tipo de conocimiento procesual muy útil a su intervención en el aula. La experiencia, en este sentido, es un elemento crucial en el proceso de elaboración de conocimiento didáctico del contenido.

De acuerdo a lo señalado precedentemente, los programas de formación inicial de profesores de Educación Física deben considerar especialmente esta cuestión, especificando cual es el papel que sume la experiencia práctica en cada momento de formación, toda vez que varios cursos de formación de profesores en el área, se han estructurado de modo tal que la experiencia práctica en el aula escolar se realice al final de los cursos, y en sentido la experiencia no aparece como una oportunidad de formación de nuevas competencias, sino más bien como un despliegue de competencias ya aprendidas. En consecuencia, la propuesta sería que los programas formativos consideren en todo momento la planeación y ejecución de situaciones de

enseñanza en que se integren permanentemente, el contenido, la pedagogía y el contexto, de modo que contenido y pedagogía estén presentes en todas las situaciones cotidianas de enseñanza de cada profesor (Amade-Escot, 2000; Marcon, Nascimento & Graca, 2007; Nascimento, 2006; Pedroso, 1996).

Lo anterior, permitiría al profesor reflexionar en torno a algunas cuestiones tales como:

- ¿Qué nivel comprensión espero de mis estudiantes en determinado curso?
- ¿Qué otras ideas me permiten ir relacionando los contenidos que enseño?
- ¿Cómo este contenido se abordará en niveles más elevados?
- ¿Cuáles son las dificultades de los estudiantes para apropiarse del contenido?
- ¿Cuáles son las concepciones alternativas que pueden estar presentes en el desarrollo y aprendizaje de determinados contenidos?
- ¿Qué representaciones (analogías, ejemplos, demostraciones), puedo utilizar?
- ¿Cómo evaluó la comprensión del estudiante en este tema?

El profesor se basa en muchas fuentes de conocimiento a objeto de dar respuesta a estas preguntas, por tanto los más relevantes serían las categorías generales de conocimiento que poseen los maestros y sin lugar a dudas aspectos tales como: sus creencias, el conocimiento de la materia, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento de la pedagogía, del currículo, de la evaluación, del contexto y otras categorías del proceso enseñanza-aprendizaje.

V. METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

1 INTRODUCCIÓN

En cuanto al campo de investigación que abarca la tesis, nos ubicamos principalmente en un método de carácter mixto, a través del cual se dio respuesta a las diversas interrogantes que surgieron al plantear el problema investigativo y consecuentemente los objetivos. Teniendo presente que para llevar a cabo un proceso de investigación, se deben plantear tantas dudas, como a su vez la búsqueda de respuestas, al momento de interiorizarnos en ellas.

Conocer es uno de los grandes temas de la filosofía, La Real Academia de la Lengua Española define conocer como el proceso de averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas. Según esta definición, se puede afirmar entonces que conocer es enfrentar la realidad. Se puede decir que el conocer es un proceso a través del cual un individuo se hace consciente de su realidad y en éste se presenta un conjunto de representaciones sobre las cuáles no existe duda de su veracidad. Desde esta perspectiva el conocimiento puede ser entendido de diversas formas: como una contemplación porque conocer es ver, como una asimilación porque es nutrirse y como una creación porque conocer es engendrar.

Ahora bien, para que se dé el proceso de conocer, debe existir una relación en el cuál coexisten cuatro elementos: el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento, la operación misma de conocer y el resultado obtenido que no es más que la información recabada acerca del objeto. En otras palabras, el sujeto se pone en contacto con el objeto y se obtiene una información acerca del mismo y al verificar que existe coherencia o adecuación entre el objeto y la representación interna correspondiente, es entonces cuando se dice que se está en posición de un conocimiento (Flores Ochoa, 2005).

La epistemología, que viene a ser una rama de la filosofía encargada de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento científico deriva etimológicamente de la palabra griega episteme que significa, conocimiento verdadero (Briones, 2002).

La epistemología es una actividad intelectual que reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia, sobre el carácter de sus supuestos, es decir, estudia y evalúa los problemas cognoscitivos de tipo científico. Es ésta, pues, la que estudia, evalúa y critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico. Además, se puede describir como una ciencia que se fundamenta en la diversidad y no en la unidad del espíritu científico. Por lo tanto, elabora su propio discurso. Es decir, se constituye en una ciencia que discute sobre la ciencia y en consecuencia sobre el conocimiento.

La epistemología es a mi criterio, ese punto de vista desde el cual me relaciono con las cosas, con los fenómenos, con los hombres, y eventualmente con lo trascendente. Esto, que se produce en el ámbito personal y cotidiano, también ocurre en el ámbito científico, donde proliferan distintas corrientes y sistemas de pensamiento que resultan ser, en definitiva, formas de ver el mundo... Podríamos comparar la epistemología con un mirador u observatorio de la realidad que, con lentes más o menos agudos, la miran críticamente, dándose cuenta que no se halla fuera de ella, sino contribuyendo a constituirla; es decir, no es meramente un proceso de observación, sino una participación activa en el hecho o fenómeno estudiado (Ricci 1999, Cit. en Jaramillo, 2003 p.176).

Desde la perspectiva de la presente investigación, se buscó situar el problema en la disciplina Educación Física y específicamente en el ámbito de la formación del profesorado, con la idea de conocer y seguidamente comprender, como los docentes del área configuran y/o representan la noción de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), y como este conocimiento lo despliegan y comparten en el aula escolar.

2 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo, puesto que se pretende indagar sobre las concepciones referidas a Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores de Educación Física de la región del Maule. Lo anterior, en el bien entendido que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las

características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Por otro lado, los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Ávila, 2006; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Cabe destacar que el alcance, conceptualmente, al ser estudio descriptivo no significa una observación simple, por el contrario, se busca analizar al sujeto en su contexto, de tal manera acercarnos a las percepciones, mapas mentales y cognición que posee sobre el Cocimiento Didáctico en la disciplina Educación Física (Canales, 2006).

La información se recopiló en una primera fase a través de una encuesta cerrada, que cuenta con preguntas de selección múltiple y escala de Likert, para en una segunda instancia, aplicar técnicas de características cualitativas como la entrevista a informantes clave, de tal manera de abordar la complejidad de la realidad desde los clásicos paradigmas explicativo por un lado, e interpretativo por otro.

3 PRIMERA FASE DEDUCTIVA – ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO

3.1 Elaboración del cuestionario

Diversos autores (Alarcón, 1991; Ander-Egg, 1995; Avila, 2006; Bisquerra, 1989; Briones, 2002; Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Mejía, 2005; Meyer, 1991), plantean una serie de etapas para la construcción de los instrumentos, específicamente la encuesta o cuestionario antes de su aplicación, las que en el marco de la presente investigación se resumen en definición de variables, revisión de la literatura, precisión de dimensiones e indicadores, selección del instrumento, selección de ítems, confección y aplicación.

El instrumento utilizado para la recolección de datos de esta investigación será la encuesta y/o cuestionario, un tipo de instrumento en el cual el o los investigadores buscan reunir testimonios sobre algún fenómeno de ser estudiado. Para obtener los datos se realizan un conjunto de preguntas, estructuradas y normalizadas dirigidas a una muestra, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. El investigador debe seleccionar las preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación (Casas, García y González, 2006; García y Cabero, 2011; Valero, García-Alandete y Gallego Pérez, 2014).

Concretamente, en esta investigación se construyó un cuestionario siguiendo las indicaciones de Casas, García, y González, (2006); Carretero-Dios y Pérez (2007) a partir del análisis del constructo Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).

En primer lugar, se diseñó el cuestionario a partir de la revisión bibliográfica sobre aspectos relacionados con el tema de estudio. La variable presenta siete dimensiones y cada una de ellos engloba un total de cinco ítems. Las dimensiones consideradas fueron: conocimiento pedagógico general; conocimiento en el área Educación Física; conocimiento sobre evaluación; conocimiento sobre currículo; y los aspectos referidos a dominio de la clase y la relación teoría-práctica. Adicionalmente el cuestionario considera secciones: información general en la que se consultan datos de carácter sociodemográficos, e información específica referida a CDC. Las alternativas que considera el instrumento son de tipo Likert, en el que se indicaba: a) totalmente de acuerdo, b) de acuerdo ni en desacuerdo, c) ni acuerdo ni en desacuerdo, d) en desacuerdo, e) totalmente en desacuerdo.

Una vez construido el instrumento se utilizó un panel de expertos con el objetivo de analizar su validez de contenido. El panel de expertos estuvo formado por 15 jueces expertos nacionales e internacionales (2 profesores españoles, 1 profesor colombiano y 12 profesores chilenos), todos los cuales eran profesores de Educación Física con el grado de Doctor en la disciplina y una amplia experiencia en docencia (Garrido, Romero, Ortega y Zagalaz, 2011). Se les solicitó que evaluaran la adecuación, redacción, escala y una evaluación general total de cada uno de los ítems del cuestionario utilizando una escala de 1-10. Además, se solicitó que evaluaran de forma cualitativa aquellos ítems que encontraran problemáticos o sobre los que

quisieran indicar alguna sugerencia o comentario. Se decidió eliminar todos aquellos ítems con valores medios inferiores a 7, modificar los ítems con valores entre 7,1 y 8, y aceptar los superiores a 8,1, siguiendo la propuesta de Bulger & Housner (2007). Por otro lado, se interpretaron las respuestas de carácter cualitativo de los jueces expertos, modificándose algunos aspectos del cuestionario.

3.2 Procedimiento de evaluación

Una vez obtenido el cuestionario elaborado y evaluado por los jueces expertos, se procedió a su uso con profesores de Educación Física de los establecimientos educacionales de enseñanza media de la Región del Maule, Chile. Se contactó con los profesores seleccionados y un miembro del equipo investigador se trasladó hasta el centro educativo para realizar la evaluación. El cuestionario se aplicó a los profesores en los horarios de receso de clases y durante los meses de abril a junio del 2016. La evaluación tardó entre 20 a 30 minutos para responder las preguntas del instrumento, junto con algunas preguntas de carácter sociodemográfico y sobre sus estudios universitarios.

3.3 Participantes

La población según Tamato y Tamayo (1997) se define como la totalidad de fenómenos a ser estudiados donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

La presente investigación está dirigida a profesores(as) de Educación Física que se encuentran insertos en el contexto educacional, particularmente establecimientos de enseñanza media en las cuatro provincias de la región del Maule, en cualquiera de sus dos modalidades colegios municipales y particulares subvencionados del ámbito rural o urbano.

Según datos entregados por la Secretaría Regional Ministerial de la Región del Maule, la totalidad de colegios de secundaria municipales y particulares subvencionados

corresponde a **144** establecimientos. De acuerdo a la información entregada, los profesores de Educación Física de la región corresponden a una media de 2 profesores por colegio, obtenido una población total de **288 profesores ejerciendo en la región**.

La muestra es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico. En el contexto de la presente investigación, la muestra estará compuesta de la siguiente manera: se tomará un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95% de la población de profesores de Educación Física de establecimientos educacionales de enseñanza media de la región del Maule, de tal manera que la muestra mínima de profesores será de **165**.

3.4 Análisis Estadístico

Para analizar la validez de contenido del cuestionario desarrollado se utilizó la prueba V de Aiken con las respuestas obtenidas mediante el panel de expertos. Se comprobaron los supuestos de normalidad de cada uno de los ítems del cuestionario a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el objetivo de conocer el ajuste de la estructura factorial que tiene el constructo Conocimiento Didáctico del Contenido. Para la validez del instrumento se utilizó el método multivariado de análisis factorial. Este análisis factorial se realizó tras verificar la adecuación de la muestra en base al análisis de los estadísticos de esfericidad de Barlett y el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO). El método de extracción a utilizar fue de componentes principales y para facilitar la identificación de los factores se realizó una rotación Varimax dado que el modelo teórico supone una estructura factorial de dimensiones independientes entre sí. La consistencia interna del instrumento se analizó a través del alpha de Cronbach, el cual fue calculado en la escala total como en sus dimensiones, a objeto de tener la fiabilidad del instrumento. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software SPSS v.21.

4 SEGUNDA FASE INDUCTIVA

Actualmente, en ciencias sociales prácticamente ya no se reconoce la distinción entre investigación de carácter cualitativa y aquella que entrega datos de tipo cuantitativos, toda vez que se le consideran enfoques complementarios a objeto de comprender el fenómeno social en magnitud y profundidad (Cook y Reichardt, 2005; Murcia y Jaramillo, 2008; Silva y Aragón, 1998), la comunidad científica concuerda en que son dos formas de generar conocimientos que parten de cosmovisiones diferentes de los investigadores y, por tanto, con procedimientos también diferentes.

El primer aspecto que caracteriza la investigación bajo el paradigma interpretativo tiene que ver con la intencionalidad del investigador a la hora de realizar su labor. En la presente investigación se pretende no sólo conocer la realidad sino que, principalmente, la intención es comprenderla. Y es así porque la comprensión lleva implícita la generación de conocimientos sobre la práctica educativa para transformarla y mejorarla. Es decir, “que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que se consideran educativos” (Pérez, 1999 p.117). La idea central es indagar en los significados que los sujetos le otorgan a los fenómenos educativos (Canales, 2006; Murcia y Jaramillo, 2008; Pérez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Ruiz, 2003; Sandín, 2003; Valles, 2007).

4.1 Fenomenología

Desde esta corriente filosófica, el conocimiento no es producto de la simple experimentación ni es el resultado de las impresiones sensoriales, el conocimiento es el resultado de la vivencia, de la participación en el objeto de estudio, ya el observador no será un ente pasivo, dedicado a la simple medición y recolección de datos. Ahora es parte del objeto de estudio y la vivencia de éste es parte del proceso de comprensión del fenómeno. La fenomenología tiene en Husserl su fundador y principal

exponente, otro filósofo destacado fue Heidegger, quien fue discípulo de Husserl y quien lo sustituyó en su cátedra de la Universidad de Friburgo (Briones, 2002).

Para Rodríguez, Gil y García (1999 p.50), el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos.
3. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en la que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana.
4. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer, o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno socio-cultural.

En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (Flores, 2009; Taylor y Bogdan, 1984; Vasilachis, 2006).

Esta segunda fase del estudio adopta como opción metodológica la **Metodología Cualitativa**, toda vez que la investigación referida la noción de Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física, pretende acercarse a la comprensión subjetiva que tienen los sujetos en relación a un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados, vale decir como ellos significan, representan y de alguna manera dan sentido a los saberes aprendidos en su

formación inicial y luego transmitidos en su ejercicio profesional (Canales, 2006; Delgado y Gutiérrez, 1999; Flores, 2009; Gibbs, 2012; Rodríguez, Gil y García, 1999; Taylor & Bogdan, 1984; Vasilachis, 2006;).

Gibbs (2012 p. 12) plantea que “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior, de varias maneras distintas”:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales).
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen.
- Analizando documentos o huellas similares de las experiencias o interacciones.

La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, e intenta comprender los significados que los seres humanos dan a sus acciones y experiencias, vinculando a los sucesos y situaciones en los que el sujeto participa, por otro lado, refiere a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimientos sobre la base de conceptos. El presente trabajo es un estudio fenomenológico, en el marco del paradigma interpretativo y seguidamente la metodología utilizada es la cualitativa, toda vez que pretende comprender, describir y analizar el CDC del profesorado. Esta elección realizada se basa en el objeto de estudio y las preguntas que orientan el proceso investigativo, dado que la intención ha sido identificar y comprender cualidades y características (Coffey y Atkinson, 2003; Strauss y Corbin, 2002).

En la investigación cualitativa no se utilizan técnicas estadísticas a objeto de determinar universo, población y muestra, donde el conjunto (población) y los elementos (sujetos) se definen por dimensiones variabilizadas y medidas por unidades numéricas (Canales, 2006), en consecuencia se recurrirá al muestreo teórico desarrollado por Glaser y Strauss (Flick, 2012).

4.2 Diseño

El presente apartado señala el camino por el cual transita el proceso investigativo, con el ánimo de comprender e interpretar el problema de investigación. Considerando que los diseños de investigación deben transitar en ámbitos flexibles, en términos de enfrentar campos de acción impredecibles, la investigación se estructuró en las siguientes fases:

Fase 1: Definición de la muestra: se realizó a través del muestreo teórico.

Fase 2: Validación del guion de entrevista: el guion de entrevista fue elaborado por el investigador principal, y validado por el director y co-director de la investigación, además se utilizó un panel de cinco jueces expertos todos ellos con el grado de Doctor.

Fase 3: Aplicación de las entrevistas: esta fase se realizó durante los meses de noviembre y diciembre del año 2016, tuvieron una duración de 60 minutos y fueron aplicadas por el investigador responsable.

Fase 4: Transcripción y análisis: una vez transcritas las entrevistas se sometieron a análisis de contenido.

Fase 5: Fase de codificación y categorización: se realizó una codificación abierta, cuestión que hizo emerger de los datos un gran abanico de códigos, y seguidamente permitió ir integrando los códigos en unidades mayores denominadas categorías secundarias, para luego agruparlas en categorías primarias, estableciendo las correspondientes relaciones con la pregunta de investigación.

Fase 6: Interpretación: una vez que se sistematizaron los datos en una matriz, se procedió al proceso de interpretación en base a la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967)

4.3 Criterios de calidad

En la investigación cualitativa se utilizan criterios de fiabilidad y validez a objeto de asegurar la calidad del estudio y consecuentemente que los datos recogidos, primeramente, y luego analizados e interpretados, cuentan con criterios de calidad, vale decir que hayan sido sistematizados y sometidos a rigor metodológico. En este contexto el presente estudio recurrirá a los siguientes criterios de calidad, expuestos por (Flick, 2012; Flores, 2009; Vasilachis, 2006):

- *Credibilidad*: el propósito es que la información generada sea creíble y aceptable desde el punto de vista científico, se espera en consecuencia, una relación entre los datos recogidos y la realidad estudiada, desde otra mirada si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los profesores que se estudia en el ámbito del Conocimiento Didáctico del Contenido.
- *Obtención de datos ricos*: se espera recoger información detallada, densa y completa que favorezca la comprensión del tema estudiado y consecuentemente ser objeto de un trabajo analítico que favorezca el proceso de codificación y categorización.
- *Compromiso con el trabajo de campo*: consiste en realizar el trabajo de manera responsable, registrando las diversas miradas de los participantes, diferenciando entre los datos originales y las interpretaciones propias.
- *Confirmabilidad*: se encuentra relacionada con la validez externa (objetividad), específicamente el presente estudio se someterá al análisis y revisión de otros investigadores, de tal manera de someter a crítica los hallazgos y constataciones.

4.4 Participantes

En la investigación cualitativa no se utilizan técnicas estadísticas a objeto de determinar universo, población y muestra, donde el conjunto (población) y los elementos (sujetos) se definen por dimensiones variabilizadas y medidas por unidades numéricas (Canales, 2006), en consecuencia, se recurrirá al muestreo teórico desarrollado por Glaser y Strauss y que de acuerdo a Flick:

El principio básico del muestreo teórico es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos. El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad (...) el muestreo teórico intenta sobre todo enriquecer la teoría en desarrollo (2012, p. 81)

Seguidamente, los criterios muestrales a utilizar en el presente estudio son los siguientes, de acuerdo a lo expuesto por Flores (2009):

- *Seleccionar los contextos relevantes* al problema de investigación: el contexto son los profesores del área de Educación Física.
- *Accesibilidad*: se consideró a los profesores de Educación Física que trabajen en la región del Maule, en consecuencia, se descartan aquellos que trabajen en otra región, puesto que resulta complicado acceder a ellos.
- *Representación*: en este sentido los atributos que deben poseer los sujetos de estudios son los siguientes: profesional titulado de Universidad.
-trabajando actualmente en el sistema escolar en sus niveles básico o medio, dependencia del establecimiento: municipal, particular subvencionado, sexo: hombre o mujer e interés en participar del estudio.
- *Aspectos cronológicos*: de acuerdo al cronograma de trabajo las entrevistas individuales se realizarán en los meses de octubre y noviembre del año 2016.

Antes de seleccionar la muestra se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Inclusión

- Profesores de Educación Física que se encuentren trabajando en colegios de enseñanza básica o media al momento de realizar la investigación.
- Profesores que trabajen en alguna de las siguientes provincias de la región del Maule: Curicó, Talca, Linares y Cauquenes.
- Profesor titulado con 5 años de experiencia al menos.
- Debe existir un pleno conocimiento del profesor, para aplicar la entrevista además para ocupar los datos que serán expuestos en nuestra investigación.

Exclusión

- Profesores que no quieran ser partícipes de nuestra investigación.
- Profesores de Educación Física que no se encuentren trabajando en establecimientos educacionales.
- Profesores que no trabajen en alguna de las cuatro provincias de la región del Maule: Curicó, Talca, Linares y Cauquenes.

La tabla 6 muestra los atributos de los profesores que participaron en la entrevista, evidenciándose que el 50% de los entrevistados realizó sus estudios de pregrado en la Universidad Católica del Maule, cuestión absolutamente comprensible toda vez que esta institución tiene 50 años de presencia en la región y en particular en la formación de profesores de esta disciplina. Un 33% de los sujetos investigados realizó sus estudios en la Universidad Autónoma de Chile, institución que cuenta con 12 años de existencia en la región y que ha logrado una posición relevante en términos de su Facultad de Educación y finalmente un 17% corresponde al profesor titulado de la Universidad del Mar, institución que debió cerrar el año 2012, por graves problemas administrativo-financieros.

Tabla 6. Caracterización de la muestra

Nº Entrevista	Institución ES	Año egreso	Lugar de trabajo	Años de docencia
1	Universidad Católica del Maule	2010	Liceo Claudina Urrutia-Cauquenes	6 años
2	Pontificia Universidad Católica de Chile	1990	Colegio Piaget- Talca	22 años
3	Universidad del Mar	2011	Escuela San Valentín - Curicó	5 años
4	Universidad Autónoma de Chile	2008	Colegio Camilo Henríquez - Talca	6 años
5	Universidad Católica del Maule	2009	Colegio Manzo de Velasco-Cauquenes	7 años
6	Universidad Autónoma de Chile	2009	Colegio Marta Brunet - Linares	7 años

Los entrevistados presentan en promedio 6 años de experiencia docente, excepto un caso que llega a los 22 años. Lo anterior, nos permite deducir que son profesores que cuentan con experiencia suficiente en el sistema escolar y por tanto puede realizar un análisis crítico-reflexivo de su práctica pedagógica, específicamente de los conocimientos requeridos en su área profesional.

En términos de representatividad regional, la muestra considera profesores de cada una de las provincias que integran la región del Maule, vale decir las provincias de Curicó, Talca, Linares y Cauquenes, con profesores que trabajan en el sector urbano y rural y en establecimiento de enseñanza básica (2do ciclo) y enseñanza media.

4.5 Procedimiento

Una vez construida la entrevista semiestructurada, se contactó con seis docentes de la región del Maule con la finalidad de solicitarles que participasen en el estudio. Para la aplicación del instrumento se requirió el consentimiento de los profesores, por tanto debieron firmar el documento “Consentimiento Informado” (ver anexo).

4.6 Técnica

En esta fase de la investigación se optó por la entrevista semiestructurada como recurso metodológico por sus características flexibles, en el bien entendido que la técnica se comprende como un proceso interactivo entre el investigador y el entrevistado, con el objeto de recabar información acerca de una temática específica, sintiéndose los sujetos libres para abrir otras posibilidades de indagación a partir de un guion previamente establecido. Esta metodología es ampliamente utilizada en aquellas investigaciones que pretenden acercarse a la comprensión del sentido y significado de realidades humanas diversas. En consecuencia, la entrevista semiestructurada favorece el habla de los participantes, dándoles la posibilidad de reflexionar y conversar libremente acerca de sus experiencias de vida (Flores, 2009; Kvale, 2011).

Tras realizar el proceso de recogida de datos se procedió a la categorización de las entrevistas. El proceso de categorización comenzó con la revisión del marco teórico, ya que es desde estos referentes que se levantaron las categorías previas, posteriormente, se inició el proceso de codificación, tal como lo presenta Coffey & Atkinson (2003, p.32). “Los códigos vinculan diferentes segmentos o ejemplos presentes en los datos. Traemos estos fragmentos de los datos y los reunimos para crear categorías que definimos con base en alguna propiedad”. Posteriormente, se ramificaron las categorías previas por medio de una codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002), permitiendo el nacimiento de las categorías primarias, cuestión que se profundiza en el capítulo resultados.

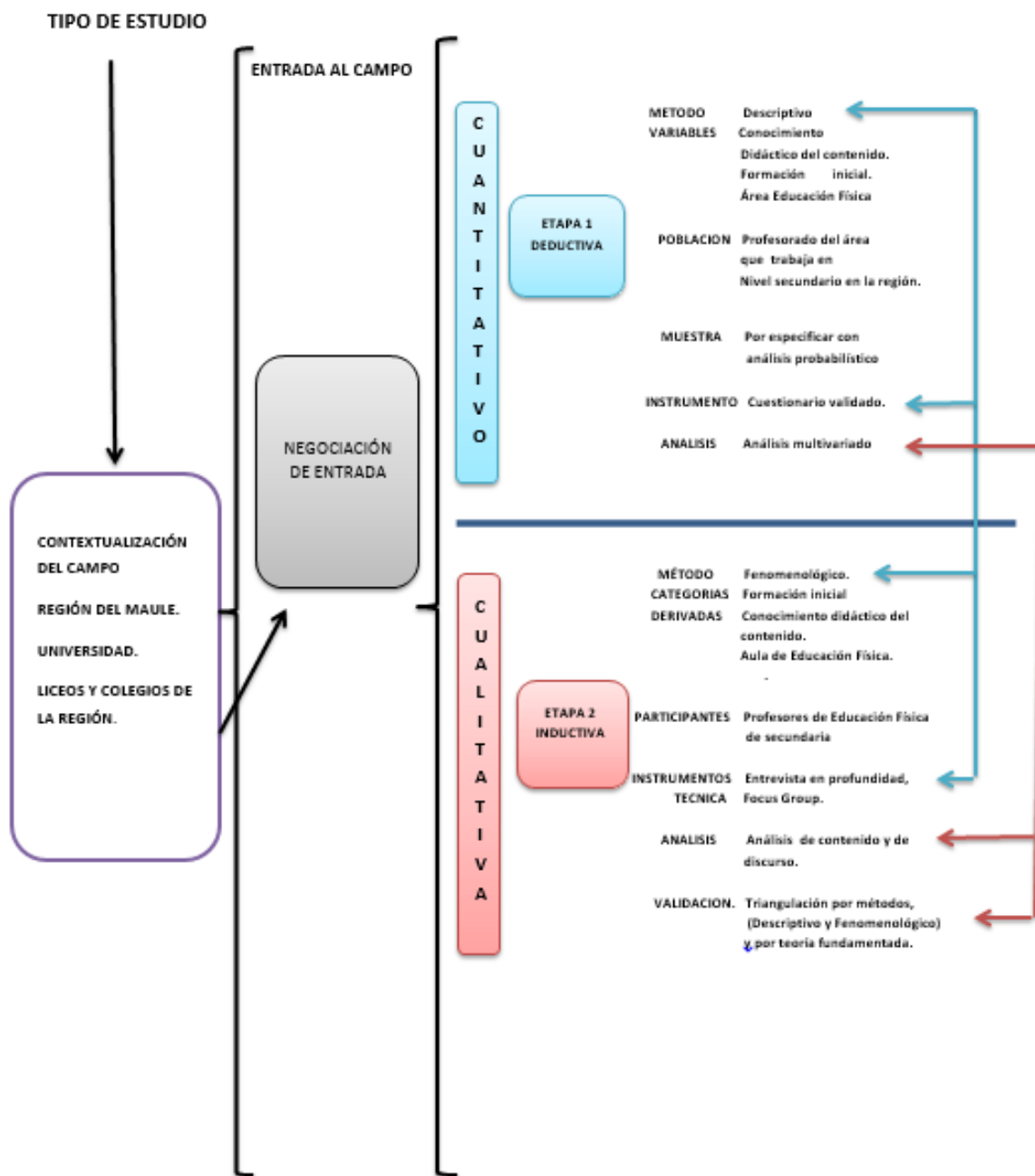


Figura 5. Esquema del marco metodológico

VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5 RESULTADOS FASE DEDUCTIVA – ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO

5.1 Evaluación del cuestionario por Panel de Expertos

En esta primera fase del estudio se presenta el diseño, desarrollo y validación de un instrumento para medir el constructo CDC en el profesorado del área Educación Física. Esta herramienta consiste en un cuestionario de fácil aplicación, que comprende un total de 35 ítems distribuidos en 7 factores. La tabla 7 muestra las dimensiones e ítems que forman el instrumento desarrollado.

Para su diseño y validación inicial se utilizó la metodología de panel de expertos, contando para ello con 15 jueces expertos. Basándonos en estudios previos este número es suficientemente amplio para realizar un correcto análisis y una perspectiva profunda a la vez (Ortega, Jimenez, Palao y Sainz, 2008; Wiersma, 2001). Según Latiesa (2003) en este tipo de validez se utilizan los juicios consensuados, para determinar si el contenido de los ítems es apropiado o no lo es, es decir, si el instrumento de medida sirve para medir el comportamiento que pretende. Los jueces realizaron contribuciones de carácter cuantitativo y cualitativo, cuestión que permitió perfeccionar el instrumento.

Tabla 7. Dimensiones e ítems incluidos en el cuestionario

Dimensión	Ítem
Conocimiento pedagógico general	1 Se enfoca en lograr que todos los estudiantes logren dominar los contenidos claves de la asignatura Educación Física en sus diferentes niveles.
	2 Me permite presentar a los estudiantes variadas posibilidades para que aprendan, a través de un amplio abanico de estrategias didácticas.
	3 Supera el dominio del contenido específico (disciplinar), para hacerlo comprensible para todos los estudiantes de mi aula.
	4 Favorece que sistematice mis estrategias pedagógicas más efectivas, para que luego las pueda replicar en diferentes aulas y contextos.
	5 Me permite saber qué estrategias de enseñanza son las que más contribuyen en el aprendizaje de ciertos contenidos.
Conocimiento en el área Educación Física	6 Me permite estar actualizado y contar con un amplio dominio de los contenidos que enseño.
	7 Presenta una amplia gama de posibilidades de enseñanza del contenido, a objeto de que los estudiantes construyan una sólida base de aprendizaje.
	8 Posibilita cubrir adecuadamente los contenidos especificados en la matriz curricular del sector Educación Física, para los distintos niveles del sistema escolar.
	9 Se traduce en la posibilidad de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la disciplina que enseño.
Conocimiento sobre estrategias de enseñanza	10 Permite focalizarme en que los estudiantes comprendan el contenido que enseño.
	11 Planificar actividades que garanticen el logro de los objetivos, considerando las características de los estudiantes.
	12 Utilizar estrategias de enseñanza avanzadas que contribuyen en el aprendizaje de los contenidos.
	13 Que utilice variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes con la naturaleza de los objetivos planteados.
	14 Ajustar los conocimientos de la disciplina Educación Física en un conocimiento asequible para mis estudiantes.
15 Generar estrategias de enseñanza desafiantes para el aprendizaje de los estudiantes según contexto.	

Continuación tabla 7.

Conocimiento sobre evaluación	16	Permiten la elaboración de instrumentos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje planificados.
	17	Me posibilitan monitorear el proceso de comprensión y apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes.
	18	Favorecen que utilice la información proporcionada por la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en mi enseñanza.
	19	Me permiten seleccionar estrategias e instrumentos de evaluación en función del tipo de aprendizaje a lograr, preferentemente de carácter procedimental.
	20	Posibilitan que retroalimente a mis estudiantes en función de sus logros académicos en el marco de la matriz curricular de Educación Física.
Conocimiento sobre currículo	21	Me permiten conocer los fundamentos pedagógicos sobre los cuales se ha construido el currículo de Educación Física.
	22	Me posibilitan integrar los aprendizajes de las distintas áreas del currículo, reconociendo las relaciones de interdependencia entre ellas.
	23	Me permiten conocer la progresión que establece el currículo nacional, para el nivel educativo de mi especialidad.
	24	Me permiten fundamentar las decisiones pedagógicas que adopto en mi planificación educativa.
	25	Me posibilitan estar preparado para planificar el proceso de enseñanza, atendiendo a la organización del currículo nacional.
Dominio de la clase	26	Saber cómo generar espacios acogedores y estimulantes para un aprendizaje integral de todos los estudiantes.
	27	Saber cómo promover en los estudiantes la comprensión del sentido de las actividades educativas en el sector Educación Física.
	28	Estar preparado para establecer normas de convivencia basadas en la tolerancia y el respeto mutuo.
	29	Estar preparado para gestionar el tiempo de la clase en favor de los objetivos de aprendizaje planificados.
	30	Garantizar la fluidez del trabajo pedagógico a través de la correcta organización del espacio.
Relación teoría-práctica	31	Reflexionar sistemáticamente en torno a objetivos de aprendizajes, de tal manera de hacerlos significativos para los estudiantes.
	32	Buscar nuevas posibilidades de enseñanza, cuando las implementadas en el aula de Educación Física no están dando los resultados esperados.
	33	Estar preparado para introducir cambios en la mejora de mi práctica pedagógica, en función de los resultados de aprendizaje obtenidos.
	34	Sistematizar actividades que han sido exitosas con mis estudiantes.
	35	Elevar los niveles de comprensión del contenido por parte de los estudiantes, articulando ambos aspectos en el aula de Educación Física.

Sobre la evaluación inicial del instrumento, los jueces indicaron mayoritariamente que las preguntas son correctas, y que su grado de adecuación, redacción y escala es elevado, cuestión que refleja el valor de V de Aiken donde las puntuaciones obtenidas oscilan entre 0,83 y 0,97 tal y como se ve reflejado en la tabla 8. Siguiendo la fórmula de Aiken (1985) para calcular el punto de corte para aceptar un ítem, teniendo en cuenta el número de ítems de la escala (35), el número de expertos que intervienen (15) y el rango de la escala de respuestas para la valoración (5), este punto se sitúa en .75 al 95% de confianza, mientras que al 99% sería de .86. Por tanto, todos los ítems son adecuados para ser incluidos en el cuestionario.

Tabla 8: Descriptivos y V de Aiken de la valoración de los expertos.

Dimensión	Ítem	Media (Desviación Típica)	V de Aiken, Adecuación	V de Aiken, Redacción	V de Aiken, Escala	V de Aiken, Evaluación General
Conocimiento pedagógico general	1	9,2 (1,2)	0,91	0,90	0,93	0,91
	2	9,2 (1,2)	0,94	0,87	0,93	0,91
	3	9,2 (1,2)	0,94	0,89	0,93	0,92
	4	9,0 (1,2)	0,91	0,87	0,93	0,90
	5	9,1 (1,3)	0,92	0,89	0,93	0,91
Conocimiento en el área Educación Física	6	8,9 (1,5)	0,89	0,84	0,93	0,89
	7	9,1 (1,3)	0,90	0,90	0,93	0,91
	8	9,0 (1,3)	0,90	0,87	0,93	0,90
	9	8,8 (1,6)	0,83	0,87	0,93	0,88
	10	8,8 (1,5)	0,85	0,87	0,93	0,88
Conocimiento sobre estrategias de enseñanza	11	9,2 (1,2)	0,91	0,91	0,93	0,92
	12	9,0 (1,5)	0,87	0,89	0,93	0,90
	13	9,1 (1,3)	0,88	0,91	0,93	0,91
	14	8,9 (1,7)	0,88	0,85	0,93	0,89
	15	9,1 (1,4)	0,88	0,91	0,93	0,91
Conocimiento sobre evaluación	16	9,2 (1,2)	0,91	0,93	0,93	0,92
	17	9,1 (1,2)	0,89	0,91	0,93	0,91
	18	9,2 (1,2)	0,91	0,92	0,93	0,92
	19	9,2 (1,2)	0,91	0,93	0,93	0,92
	20	9,3 (1,1)	0,93	0,91	0,93	0,92
Conocimiento sobre currículo	21	9,4 (1,0)	0,95	0,94	0,94	0,94
	22	9,6 (1,0)	0,96	0,97	0,94	0,96
	23	9,3 (1,2)	0,91	0,94	0,94	0,93
	24	9,3 (1,2)	0,93	0,91	0,94	0,93
	25	9,4 (1,1)	0,97	0,91	0,94	0,94
Dominio de la clase	26	9,4 (1,1)	0,97	0,93	0,94	0,95
	27	9,4 (1,1)	0,95	0,92	0,94	0,94
	28	9,4 (1,1)	0,95	0,93	0,94	0,94
	29	9,1 (1,6)	0,89	0,89	0,94	0,91
	30	9,1 (1,5)	0,90	0,89	0,94	0,91
Relación teoría-práctica	31	9,3 (1,3)	0,93	0,92	0,94	0,93
	32	9,3 (1,2)	0,93	0,91	0,94	0,93
	33	9,3 (1,1)	0,93	0,93	0,94	0,93
	34	9,5 (0,9)	0,95	0,95	0,94	0,95
	35	9,2 (1,2)	0,93	0,89	0,94	0,92

Atendiendo a las sugerencias cualitativas de los jueces-expertos, tan sólo se modificaron levemente la redacción de algunos ítems, como las siguientes:

- Juez 2, ítem 15: *“Permite focalizarme” o Me permite focalizar*”
- Juez 5, ítem 16: Se sugiere eliminar *“en procura de una enseñanza más efectiva”*. Se sugiere: *“Planificar actividades que garanticen el logro de los objetivos, considerando las características de los estudiantes.*
- Juez 14, ítem 7, Incluir después de “se traduce” “en” y quitar el “en” inicial de la pregunta 35 o no poner el “en” e incluir lo en todas las preguntas de la 31 a la 34

Estos resultados, unido a que no existen ítems con valores medios inferiores a 7, sugieren que se mantengan todos los ítems iniciales del instrumento. Tan sólo se modificaron levemente algunos ítems en términos de redacción, producto de las contribuciones cualitativas de los jueces.

Se debe tener presente que varios autores (Ortega, et. al, 2008; Carretero-Dios y Perez, 2007), consideran que las contribuciones cualitativas son imprescindibles en el proceso de elaboración-validación de un cuestionario. En consecuencia, tras la validación de contenido por parte de los jueces expertos, se redactó y configuró el instrumento definitivo, el cual fue aplicado posteriormente a una muestra representativa de profesores(as) de Educación Física de la Región del Maule, Chile, para el análisis de sus propiedades psicométricas.

5.2 Validación del cuestionario a profesores de Educación Física

La muestra final estuvo formada por 203 profesores de Educación Física, siendo el 77% hombres y el 23% mujeres. El 92% tenía la formación de licenciado y sólo el 8% de magister. Casi la mitad del profesorado, 47%, tiene menos de 4 años de experiencia, sin embargo, una parte importante de la muestra, 27%, tiene más de 15 años de práctica docente (Tabla 9).

Tabla 9. Características de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	158	77
	Femenino	45	23
Grado académico	Licenciado	188	92
	Magister	15	8
	Doctor	0	0
Experiencia profesional	Menos de 4 años	95	47
	De 5 a 9 años	45	22
	De 10 a 14 años	9	4
	Más de 15 años	54	27
Practica Disciplina deportiva	Si	94	46
	No	109	54
Total		203	100

El análisis factorial exploratorio arrojó un valor de KMO de 0,930 y un índice de esfericidad de Barlett ($p < 0,001$) lo cual indica que la muestra es adecuada para realizar un análisis factorial. El análisis factorial exploratorio arrojó 7 factores que obtuvieron autovalores mayores a 1, que explican un 69,72% de la varianza.

Para el análisis de la adecuación de los ítems hacia sus factores, se calcularon las cargas factoriales tras realizar la rotación Varimax. Las cargas se consideraron adecuadas desde un 0,5 hacia arriba. En la tabla 10 se presentan las cargas factoriales de cada una de los 35 ítems tras la rotación.

Tabla 10. Valores de las cargas, varianza explicada y fiabilidad de los componentes obtenidos mediante análisis factorial exploratorio con rotación varimax

Dimensión	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
Conocimiento pedagógico general	1	-,027	,136	,694	,216	,106	,215	,081
	2	,083	,108	,718	,279	,132	,261	-,040
	3	,153	,170	,742	,002	,098	,118	,172
	4	,094	,167	,691	,257	,019	,178	,152
	5	,136	,194	,720	,063	,019	,203	,228
Conocimiento en el área Educación Física	6	,074	,201	,196	,055	,197	,732	,040
	7	,095	,174	,289	,136	,180	,677	,197
	8	,151	,194	,199	,219	,013	,710	,155
	9	,168	,233	,360	,135	,072	,631	,197
	10	,061	,195	,413	,096	,143	,523	,372
Conocimiento sobre estrategias de enseñanza	11	,105	,233	,215	,431	,215	,310	,479
	12	,233	,103	,160	,362	,220	,228	,651
	13	,364	,182	,154	,196	,150	,092	,741
	14	,229	,206	,307	,174	,158	,296	,587
	15	,107	,343	,355	-,058	,203	,246	,488
Conocimiento sobre evaluación	16	,268	,088	,114	,021	,746	-,018	,189
	17	,233	,134	,087	,024	,821	,084	,084
	18	,243	,152	,059	,170	,691	,273	,073
	19	,267	,074	,062	,228	,735	,082	,277
	20	,079	,238	,107	,391	,595	,297	-,080
Conocimiento sobre currículo	21	,782	,120	,078	,098	,313	,052	,138
	22	,812	,106	,076	,170	,207	,165	,121
	23	,771	,074	,050	,173	,148	,231	,101
	24	,751	,195	,152	,204	,200	,100	,170
	25	,780	,147	,100	,210	,185	-,044	,141
Dominio de la clase	26	-,009	,711	,159	,113	,284	,169	,162
	27	,153	,679	,153	,336	,113	,168	,130
	28	,226	,748	,144	,085	,106	,257	,093
	29	,253	,682	,150	,297	,043	,225	,200
	30	,079	,767	,246	,228	,084	,144	,119
Relación teoría-práctica	31	,213	,177	,155	,652	,195	,198	,235
	32	,216	,221	,257	,713	,057	,119	,201
	33	,230	,338	,137	,704	,141	,144	,088
	34	,240	,497	,257	,460	,130	,042	-,001
	35	,358	,234	,209	,644	,174	,080	,150
%varianza		40,929	8,87	5,304	4,739	3,539	3,253	3,089
Alpha de Crombach subescala		,866	,866	,863	,864	,864	,865	,863

La tabla 11 muestra la correlación ítem total de cada ítem y el alpha de cronbach de la escala total si el ítem es eliminado. El alpha de Cronbach para la escala total fue de 0,753. Como se puede observar, ninguno de los ítems disminuye la fiabilidad del instrumento, ya que el alpha de Cronbach no aumenta significativamente al eliminar ninguno de los ítems. Adicionalmente todos los ítems poseen correlación ítem total por encima de 0,5.

Tabla 11. Análisis de fiabilidad del instrumento

Dimensión	Ítem	Correlación Ítem Test	Alpha de Cronbach con ítem eliminado
Conocimiento pedagógico general	1	,521	,748
	2	,577	,747
	3	,540	,747
	4	,575	,747
	5	,574	,748
Conocimiento en el área Educación Física	6	,544	,748
	7	,633	,746
	8	,599	,746
	9	,657	,746
	10	,645	,746
Conocimiento sobre estrategias de enseñanza	11	,715	,745
	12	,696	,745
	13	,671	,746
	14	,702	,746
	15	,602	,747
Conocimiento sobre evaluación	16	,520	,746
	17	,545	,746
	18	,616	,745
	19	,633	,745
	20	,606	,745
Conocimiento sobre currículo	21	,612	,745
	22	,641	,745
	23	,596	,746
	24	,683	,745
	25	,591	,746
Dominio de la clase	26	,587	,747
	27	,649	,747
	28	,627	,747
	29	,695	,746
	30	,626	,747
Relación teoría-práctica	31	,675	,745
	32	,664	,746
	33	,672	,746
	34	,621	,746
	35	,698	,745

La tabla 12 muestra los valores medios (X) y desviación típica (Dt) de los siete factores del instrumento que permite valorar el CDC en el profesorado de Educación Física. Los valores medios de cada uno de los siete factores son altos, siendo cercanos al valor máximo de la escala (1 a 5) considerada en el instrumento. Lo anterior, nos permite deducir que los sujetos encuestados califican como muy alto cada uno de los factores, siendo que los valores medios oscilan entre 4,13 y 4,55. En consecuencia, su valoración del CDC se puede considerar como alto. Se observa también los valores de la correlación entre los diferentes factores, los cuales oscilan entre 0,342 y 0,673 por lo que pueden considerarse como bajos y moderados.

Tabla 12. Descriptivos de los factores obtenidos y coeficiente de correlación entre factores.

Factor	X	DE	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. Conocimiento pedagógico general	4,38	0,53	1*						
II. Conocimiento en el área Educación Física	4,34	0,57	,658*	1*					
III. Conocimiento sobre estrategias de enseñanza	4,41	0,55	,601*	,673*	1*				
IV. Conocimiento sobre evaluación	4,14	0,68	,347*	,453*	,556*	1*			
V. Conocimiento sobre currículo	4,13	0,69	,342*	,397*	,568*	,576*	1*		
VI. Dominio de la clase	4,55	0,51	,527*	,599*	,620*	,464*	,446*	1*	
VII. Relación teoría-práctica	4,44	0,59	,540*	,537*	,649*	,515*	,578*	,671*	1*

*p< 0,05

Los coeficientes de correlación obtenidos permiten concluir que no existe relación entre los diferentes factores que conforma el instrumento que mide el CDC en el profesorado de Educación Física. Cada factor evalúa componentes específicos del CDC como son el conocimiento pedagógico general, conocimiento en el área de Educación Física, conocimiento sobre estrategias de enseñanza, conocimiento sobre evaluación, conocimiento sobre currículo, dominio de la clase y relación teoría-

práctica. En consecuencia, los ítems de cada factor se encuentran correctamente ubicados, dando cuenta del fenómeno de manera parcial.

Con respecto a las propiedades psicométricas del cuestionario, la validez de constructo se calculó a través de un análisis factorial exploratorio, el cual confirma la estructura del instrumento en 7 factores que explican casi un 70% de la varianza. En esencia el instrumento presentó un elevado poder de explicación (69,72%), inclusive los valores Eigen son superiores a 1 de acuerdo a lo recomendado por Kaiser (1960). Con respecto a la determinación de la fiabilidad, con el propósito principal de alcanzar una mayor precisión y capacidad de reproductibilidad del instrumento (Goto, & Mascie-Taylor, 2007), se optó por el Alfa de Cronbach como estadístico que refleja el grado en el que covarían los ítems que configuran el cuestionario, transformándose en un indicador de consistencia interna (Ortega, et al. 2008).

Por otro lado, en términos generales, suele exigirse que el valor de Alfa de Cronbach supere el 0,6 de coeficiente, por lo que el valor obtenido de 0,753 se puede considerar correcto. Además este coeficiente está directamente relacionado con las saturaciones de los factores, lo que viabiliza su uso y aplicación dentro del proceso de validez y confiabilidad en estudios de tipo Survey. Adicionalmente, este valor no aumenta al eliminar ninguno de los ítems del cuestionario, y la correlación ítem-cuestionario es, en todos los casos, mayor de 0,5. Seguidamente y con respecto a la literatura específica del constructo CDC, se puede afirmar que los factores trabajados permiten medir las principales dimensiones del conocimiento didáctico del contenido como el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido específico, y el conocimiento de las estrategias didácticas, que son las cuestiones más relevantes de este campo investigativo de acuerdo a: Amade-Escot (2000); Bolívar (2005); Graça (2001); Hashweh (2005); Marcelo (1993); Marcon, Graça & Nascimento (2012); Shulman (1986, 1987, 1989); Viera & Pansera (2016) y You (2011);

Para la realización del análisis de las propiedades psicométricas del instrumento desarrollado se buscó obtener una muestra lo más representativa posible. Para ello se realizó una selección de los participantes en base a un muestreo no probabilístico entre el total de profesores de Educación Física que ejercen en los centros educativos públicos de enseñanza media de la Región del Maule (Chile), obteniendo un total de

participantes de 203 profesores de Educación física. Las características de los participantes concuerdan con las mostradas en estudios previos realizados tanto en la región del Maule como a nivel nacional, donde el porcentaje de profesores de educación básica y de enseñanza media presentan una baja titulación académica de postgrado (Avalos, 2014). Adicionalmente, el alto porcentaje de profesores con 4 o menos años de experiencia laboral es muy elevado, aspecto que concuerda con el alto abandono de profesores durante sus primeros años ejerciendo, y por tanto, un alto número de profesores que ingresan anualmente al sistema (Bellei y Valenzuela, 2013).

Una vez desarrollado este instrumento para evaluar el CDC en profesores de Educación Física, se posibilita el desarrollo de futuros estudios que analicen y relacionen este constructo con otras variables como nivel formativo, años de experiencia docente, orientación de la universidad donde realizó sus estudios (orientados más hacia investigación, docencia, rendimiento deportivo, didáctica, etc.).

En consecuencia, se necesitan nuevos estudios que analicen las propiedades psicométricas de este instrumento en otras poblaciones, principalmente a nivel internacional. Esto es debido a que el CDC y la percepción de los profesores sobre éste puede estar influida por su formación inicial, aspecto directamente ligado a los planes de estudio de las universidades donde se forma a los profesores, que a su vez suelen mostrar diferencias en función de los diferentes contextos regionales y nacionales.

6 RESULTADOS FASE INDUCTIVA

6.1 Análisis y reducción de datos

Se aplicaron seis entrevistas siguiendo las recomendaciones de (Flores, 2009; Kvale, 2011; Taylor y Bogdan, 1984). Las entrevistas se trabajaron bajo la perspectiva teórica de la teoría fundamentada Coffey, Atkinson, (2003); Strauss, y Corbin, (2002) y Gibbs, (2012). En este sentido se levantó en un primer momento una gran categoría que permitiera agrupar a las demás, y seguidamente tres categorías previas que emergen del marco teórico de la investigación y que orientan el trabajo de análisis y reducción de datos posterior, de tal manera que la primera parte de la matriz se conformó con los siguientes elementos teóricos:

- **Megacategoría: Conocimiento Didáctico del Contenido:** esta categoría da cuenta del problema de investigación, y es el constructo teórico que permite ir tejiendo el discurso de los profesores, en el bien entendido que el objetivo de la investigación es precisamente *conocer y comprender el proceso de construcción y las fuentes del conocimiento didáctico del contenido, en profesores de Educación Física de la región del Maule – Chile.*
- **Categoría previa: Conocimiento del contenido específico:** Esta categoría da cuenta de contenidos específicos de la materia que el profesor imparte, considera las comprensiones de los hechos, conceptos, procedimientos, procesos, etc. de un área específica de conocimiento.
- **Categoría previa: Conocimiento pedagógico general:** Es el conocimiento que trasciende a un área específica, en este sentido incluye conocimientos de teorías y principios relacionados con los procesos de enseñar y aprender; conocimientos de los alumnos, vale decir, conocer sus características, los procesos cognitivos que emplean y en definitiva de como los estudiantes aprenden; considera además el conocimiento de contextos educacionales.
- **Categoría previa: Conocimiento pedagógico del contenido:** El conocimiento pedagógico del contenido, se trata de un nuevo tipo de conocimiento, que es construido contantemente por el profesor al desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje, este conocimiento es mejorado cuando se

amalgaman otros tipos de conocimientos de base. En este sentido, se observa que durante el ejercicio profesional los profesores acaban construyendo un nuevo tipo de conocimiento, ese conocimiento específico referido a la docencia, es precisamente el conocimiento pedagógico del contenido.

Todos los datos obtenidos en la investigación del apartado cualitativo, se redujeron, codificaron y categorizaron por medio del software de investigación Nvivo 10.

En la tabla 13 se presentan las categorías primarias con su correspondiente descriptor, vale decir, como se comprende el fenómeno y las diferentes dimensiones del CDC.

Tabla 13. Descriptores de las Categorías Primarias

MEGA CATEGORÍA	CATEGORÍA PREVIA	CATEGORÍA PRIMARIA	DESCRIPTOR
CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN EDUCACIÓN FÍSICA	CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO ESPECIFICO	Área de conocimiento específico	Esta categoría considera las áreas de conocimiento que maneja el profesor de Educación Física.
		Contenido de la Educación Física	Agrupar lo que dice relación con los contenidos de la EFI escolar.
		Proceso evaluativo	Los aspectos que dicen relación con el proceso evaluativo en el aula de EFI.
		Rol de profesor	Categoría que alude a los diferentes roles que asume el profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje.
	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL	Déficits en la formación	La categoría da cuenta de aquellas materias que no se abordaron suficientemente en la FID.
		Pedagogía del profesor	Los elementos pedagógicos con los que el profesor despliega su clase.
		Planificación de la enseñanza	El abordaje de la sesión requiere un proceso de planificación con ciertas características.
		Reflexión sobre la práctica	Categoría que permite comprender como el proceso mejora su práctica a través de un ejercicio reflexivo.
	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO	Conocimiento y aprendizaje	La categoría permite acercarnos a la situación de aprendizaje con sus características en el aula de EFI.
		Currículo de la Educación Física	El currículo oficial del área y su expresión en las manifestaciones deportivas.
		Estrategias didácticas	Se refiere a como los profesores utilizan diversas estrategias didácticas para el desarrollo de los contenidos en EFI.

La tabla 14 muestra la *Matriz de Sistematización*, que da cuenta del proceso de construcción de categorías, de acuerdo a lo señalado precedentemente. Se presentan las categorías más significativas del estudio, en el bien entendido que una vez definidas las categorías previas, comienza el proceso de codificación, tal y como lo señalan Coffey y Atkinson, (2003, p.31) “A este proceso suele llamárselo codificación, aunque esta palabra puede implicar que es un proceso más bien mecánico. Preferimos pensar en términos de generar conceptos a partir de nuestros datos y usar códigos como manera de lograrlo”. En este contexto, se inició el proceso de simplificación o reducción de los datos, para seguidamente asignar los primeros conceptos, que en el marco de esta investigación se denominan categorías secundarias, con la premisa de que “los conceptos se identifican o construyen con base al material previo, los marcos teóricos, las preguntas de la investigación y los datos mismos. Los datos segmentados se codifican según estas categorías organizativas (Coffey y Atkinson, 2003, p.37).

Por su parte las categorías primarias surgen producto de que las categorías secundarias se comienzan a agrupar en diferentes dominios o pequeñas dimensiones que permiten ordenar los datos y darles un sentido teórico, toda vez que se concentran entre dos a cuatro categorías secundarias en una categoría primaria que se relaciona directamente con la categoría previa, vale decir se van de alguna manera tejiendo los datos y el discurso de los informantes claves comienza a adquirir sentido en el marco de la pregunta investigativa. A este proceso Straus y Corbin (2002, p.110) lo denominan codificación abierta definiéndolo como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”. Por tanto, las categorías primarias representan esencialmente fenómenos que provienen de las subcategorías (categorías secundarias en este caso), que le permiten dar claridad adicional y especificidad a los datos.

Tabla 14. Matriz de sistematización de categorías

MEGA CATEGORÍA	CATEGORÍA PREVIA	CATEGORÍA PRIMARIA	CATEGORÍAS SECUNDARIAS	Referencias	% Categoría Previa	% Total	
CONOCIMIENTO O DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN EDUCACIÓN FÍSICA	Conocimiento del Contenido Especifico	Área de Conocimiento Especifico	Ámbito pedagógico	2	4,8	1,8	
			Dominio disciplinar	5	11,9	4,5	
			Hab. motrices básicas	3	7,1	2,7	
		Contenido de la Educación Física	Contenido contextualizado	4	9,5	3,6	
			Contenidos más utilizados en EF	4	9,5	3,6	
		Proceso Evaluativo	Evaluación de proceso	4	9,5	3,6	
		Rol del Profesor	Empatía pedagógica	7	16,7	6,3	
			Motivación para la clase	5	11,9	4,5	
			Profesor lúdico	3	7,1	2,7	
			Profesor modelo	5	11,9	4,5	
		Conocimiento Pedagógico General	Déficits en la Formación	En lo administrativo	7	20,0	6,3
				Área Pedagógica	5	14,3	4,5
	Pedagogía del profesor		Actitud indagativa	2	5,7	1,8	
			Actitudes transversales	4	11,4	3,6	
	Planificación de la enseñanza		Planificación contextualizada	4	11,4	3,6	
			Planificación flexible	6	17,1	5,4	
	Reflexión Sobre la practica		Instancia reflexiva	4	11,4	3,6	
			Retroalimentar para aprender	3	8,6	2,7	
	Conocimiento Pedagógico del Contenido	Conocimiento y aprendizaje	Aprendizaje diferenciado	2	5,7	1,8	
			Aprendizaje significativo	7	20,0	6,3	
			Juego y aprendizaje	7	20,0	6,3	
		Currículo de la Educación Física	Normativa Ministerial	6	17,1	5,4	
		Estrategias Didácticas	Didáctica motivadora	3	8,6	2,7	
			Estrategias diversas	10	28,6	8,9	
						112	

6.2 Proceso de interpretación categorías secundarias

6.2.1 *Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Área de Conocimiento Específico – Categoría Secundaria Ámbito Pedagógico:*

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 1.8% de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 4.8% de la categoría previa, *Conocimiento específico*. Los informantes claves expresan que un profesor debe poseer un soporte pedagógico al momento de desplegar el proceso enseñanza-aprendizaje, tal como lo señalan en los siguientes relatos:

“Todo lo que tenga que ver con la pedagogía, ósea como te nombre anteriormente, en los ámbitos que uno puede desarrollar dentro de la escuela son esos”. Entrevista Joaquín [Cobertura 0,78%]

“Las psicologías que tenemos dentro de la carrera que tenemos tres psicologías, que son para entender cómo piensa el niño, como se va desarrollando, como podemos enseñar los ejercicios, los contenidos; ya que si no tenemos en claro cuáles son las formas de aprendizaje que tienen los niños es muy difícil hablar en un lenguaje y que sea entendible para ellos entonces, es importante manejar una psicología como tratar con los niños ya que todos son sujetos individuales”. Entrevista Juan [Cobertura 0,81%]

El dominio del ámbito pedagógico y específicamente los aspectos referidos a la psicología del desarrollo y el aprendizaje, permiten al profesor ir desplegando los diferentes objetivos del área en los diversos grupos etarios donde le corresponde actuar desde primaria hasta la secundaria. Lo anterior, puesto que el caso del sistema educativo chileno, el profesor de la disciplina Educación Física puede desempeñarse -con un permiso especial del Ministerio de Educación- desde el nivel de enseñanza básica a enseñanza media. El currículo nacional determina que el área Educación Física y Salud se debe desarrollar desde el primer año básico con niños de 6 años, hasta el cuarto año medio con jóvenes de 17 años (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Por otro lado, al objeto de que los estudiantes puedan comprender y dominar la complejidad de los conocimientos de cada una de las disciplinas escolares, por separado y en su conjunto, es menester que los profesores presenten los contenidos de manera adecuada, mostrando un conjunto de situaciones pertinentes con la correspondiente explicación. De esta manera los alumnos podrán generar y activar un conjunto de conceptos y esquemas que les permite analizar y representar en sus estructuras cognitivas el conocimiento que comparte el docente. Este dominio pedagógico por parte del docente, lo convierte en un facilitador y mediador de los aprendizajes, otorgando la posibilidad que los alumnos signifiquen los conceptos de un área del conocimiento, en este caso la Educación Física, en relación a otros y en el marco de un contexto, de tal manera de hacer comprensible la materia para el estudiante. Por otro lado, el dominio del ámbito pedagógico por parte del profesor como parte de su conocimiento específico, supone que el profesor actúa como mediador de los aprendizajes, posibilitando a los alumnos situaciones fructíferas para su aprendizaje (Almeida, 2002, Rodríguez et. al, 2008)

6.2.2 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Área de Conocimiento Específico – Categoría Secundaria Dominio Disciplinar

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 4,5% de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 11,9% de la categoría previa. Los profesores investigados expresan que el dominio disciplinar es un elemento sustantivo para el desarrollo de su docencia, tal como lo manifiestan en los siguientes relatos:

“Dentro de la formación, todo lo que tenga que ver con el contenido de educación física y movimiento, psicomotricidad pasar todos los deportes. Si la base teórica que debemos tener en lo que son los conocimientos dentro de los contenidos de la educación física, uno debiese manejarlo a cabalidad o en un 80% ya que hoy en día igual hay alumnos inquietos que realizan muchas preguntas y el profesor de educación física o el profesor en general no debiese no manejar las respuestas de aquellas inquietudes”. Entrevista Marco [Cobertura 1,08%]

“Obviamente todo lo que tiene que ver estrictamente con la disciplina, saber bien, manejarte bien en los aspectos deportivos, por lo tanto manejarte en esa disciplina en esa área, ha sido marcado bastante obviamente”. Referencia 2 – [Cobertura 0,47%]

Los sujetos investigados hacen referencia a los contenidos más comúnmente usados en el área Educación Física, haciendo mención específicamente a la psicomotricidad y a los deportes. Lo anterior daría cuenta de un modelo formativo más bien tradicional o “técnico” de acuerdo a lo que expone Garcia (1997 p. 36) “circunscribiéndonos al campo de la Educación Física, en el que la tradición investigadora se remonta a pocos años atrás, la perspectiva tradicionalista ha sido la predominante a lo largo de los años de existencia formal de nuestra disciplina”. En el referido modelo el ideal educativo en la disciplina Educación Física está orientado hacia la formación de un ser humano productivo, prestando especial atención a los elementos de carácter técnico. Lo anterior se ve reflejado en una didáctica que privilegia el individualismo, la marca y el modelamiento de gestos motores provenientes, fundamentalmente del deporte. No obstante lo anterior, existe una creciente tendencia por parte de las generaciones más próximas, a superar estos estereotipos más bien tradicionalistas y avanzar decididamente a un aprendizaje de carácter constructivista en el área de la Educación Física y los deportes.

Otros autores (Jaramillo, Portela, y Murcia, 2005; Kirk, 2001; López, Monjas y Pérez, 2003; Moreno, Campos, Almonacid, y Vargas, 2013; Portela, 2006), dan cuenta de la mirada más bien tecnicista que predomina en los currículos de formación de profesores de Educación Física, puesto que el conocer y dominar los deportes representa un porcentaje importante de la formación profesional, y la cuestión más sustantiva al respecto, es que los métodos de enseñanza y los procesos evaluativos se orientan a la performance técnica, vale decir a que el estudiante primero y el profesor después, demuestre una competencia elevada en deportes individuales o de conjunto. Todo ello se traduce posteriormente en las aulas de escuelas y liceos, en sesiones de desarrollo deportivo en los que privilegia la técnica y el rendimiento, separando a los más hábiles de los menos hábiles.

Por su parte el desarrollo de la psicomotricidad se entiende por parte del profesorado del área como la corriente de la Educación Física que es capaz de integrar conceptual y metodológicamente la actividad psíquica y la actividad motriz, de ahí entonces que resulte fundamental su abordaje metodológico-didáctico desde la primera infancia, toda vez que el movimiento es fundamental para el desarrollo del niño(a), siendo en definitiva parte constitutiva del comportamiento. Por otro lado, desde esta perspectiva se pretende finalmente que el alumno aprenda a aprender y a resolver problemas motrices (Rigal, 2006).

En consecuencia, es dable entender porque los profesores entrevistados relevan estos dos factores, vale decir el desarrollo de la psicomotricidad por un lado, y seguidamente el ámbito de los deportes, como áreas de conocimiento disciplinares.

6.2.3 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Área de Conocimiento Específico – Categoría Secundaria Habilidades Motrices Básicas.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 7,1% de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 2,7% de la categoría previa. Los profesores entrevistados consideran importante el trabajo sobre las habilidades motrices básicas, en el bien entendido que sería el pilar fundamental con el que seguidamente construyen los juegos predeportivos. Los siguientes relatos dan cuenta de como los profesores conciben el trabajo en esta línea:

“Trabajo los fundamentos básicos las habilidades motrices básicas de cada niño, equilibrio, saltamiento. Las habilidades básicas porque eso nos va llevar después a trabajar los juegos pre deportivos”. Entrevista Silvio [Cobertura 3,73%]

“Si va funcionar mejor porque es más variado, siempre trabajando lo que es las habilidades motrices básicas que sea algo, pasamos algo del programa y luego nos vamos a avanzar un poco más con los juegos pre deportivos.” Referencia 3 [Cobertura 1,96%]

El desarrollo de las habilidades motrices básicas es una tarea que se aborda desde la primera infancia, con el trabajo que desarrollan preferentemente la educadora de párvulos con niños de 4 y 5 años (pre-kinder y kínder) y seguidamente los profesores de educación básica generalista, y hoy en mayor medida los profesores de educación física, con niños de 6 a 9 años (1ero a 4to grado). En este contexto, se observa que los sujetos investigados se encuentran al día con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación que son las *Bases Curriculares* definidas como el documento principal del currículum nacional que asegura que todos los estudiantes participen de una experiencia educativa similar, cumpliendo la misión de ofrecer una base cultural común -para todo el país- que favorezca la cohesión y la integración social, *Los Programas de Estudio*, documento ministerial que ofrece una organización temporal de los objetivos de aprendizaje para que los estudiantes los alcancen en un año escolar, ofreciendo ejemplos de actividades y de procedimientos evaluativos. Adicionalmente el Ministerio de Educación de Chile incorpora los *Planes de Estudio*, documento que establece el tiempo mínimo que se valora indispensable para su desarrollo en cada una de las asignaturas del currículum, y de esta manera cumplir con lo establecido en los programas de estudio. En el caso que el establecimiento no disponga de planes y programas propios, obligatoriamente debe ocupar los propuestos por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Con respecto a las habilidades motrices básicas las Bases Curriculares señalan:

Habilidades motrices: existen dos razones por las que este eje es central en la educación física de educación básica, primero; la práctica ordenada y prolongada de estas habilidades propicia el desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas coordinativas. Y segundo, la práctica de actividades físicas ayuda al desarrollo óptimo de procesos cognitivos, como los mecanismos perceptivos, la resolución de problemas y la memoria. Las habilidades motrices se agrupan en tres clases; habilidades locomotrices, habilidades manipulativas, y habilidades de estabilidad, las cuales deben desarrollar durante todo el ciclo escolar básico para una posterior practica avanzada de actividades en el ciclo de enseñanza media (Ministerio de Educación de Chile,2013, p.21)

En este contexto, las habilidades motrices básicas, se constituyen en un eje central de la asignatura Educación Física y Salud, toda vez que el trabajo sobre estas habilidades permite el perfeccionamiento de las destrezas coordinativas, cuestión que favorece en los alumnos asumir con mayor precisión las situaciones de la vida diaria y seguidamente el trabajo y desarrollo de estas habilidades permite un mejor desarrollo cognitivo, potenciando los procesos de memoria, percepción y resolución de problemas.

6.2.4 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Contenido de la Educación Física– Categoría Secundaria - Contenidos Contextualizados

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 3,6 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 9,5 % de la categoría previa. Los profesores hacen referencia al desarrollo de los contenidos durante la sesión y la posibilidad que tiene el docente de adecuar aquellos contenidos planificados para la unidad de acuerdo al contexto en que se encuentra inserto, tal como lo reflejan los siguientes relatos:

“Hay que enseñarle al niño ¡cual es una buena técnica! ¡cómo se lanza bien!, a lo mejor hay que identificar que al niño le falta un poquito más de coordinación o le falta fuerza o tiene un patrón de movimiento no adquirido y hay que corregir eso, enseñar eso para el niño pueda lograr ese objetivo o, ver bien los contenidos de que se está trabajando, ver el promedio del curso a lo mejor los movimientos son muy complejos para la edad del desarrollo muscular que tienen esos niños y hay adecuarlos a la realidad que tiene el curso para no generar la frustración en ellos. Entrevista Juan [Cobertura 3,34%]

“Hay que bajar todos los contenidos que uno tenga, hay que adecuarlos al nivel del contexto educativo que uno esta, si esta con niños de primero básico, de kínder no va hacer la misma forma que uno le va a entregar el contenido en comparación con alumnos de cuarto medio”. Referencia 2 – [Cobertura 0,47%]

“A mí lo que más me funciona en este caso es a lo mejor tomar los contenidos de los planes y programas que nos toca pasar ese día, adecuarlos a mi realidad, porque si es que no sé, sale que tengo que pasar deportes colectivos, básquetbol, fútbol y me ha tocado trabajar en colegios que no tienen multicancha, que no hay canchas; a lo mejor el deporte colectivo no se va a llevar a cabo, porque tampoco hay un gimnasio cerca que nos faciliten, no hay un terreno baldío para llevar un par de piedras, mochilas y transformarlo en un cancha de fútbol de baby fútbol”. Referencia 3 – [Cobertura 0,98%]

Los relatos de los profesores entrevistados dan cuenta de como ellos son capaces de considerar la edad de los niños, su desarrollo motor, como también las condiciones de infraestructura y equipamiento con las que cuenta el docente para el desarrollo de los contenidos planificados. Lo anterior, lo plantea la literatura en los trabajos de Shulman (2005, p.11) al referirse al “conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas”. Lo anterior permite comprender que el conocimiento del profesor necesita ser adaptado a la especificidad del contexto de enseñanza-aprendizaje, teniendo especial consideración a las características y circunstancias del ambiente escolar, las condiciones del aula y fundamentalmente las peculiaridades de determinado grupo de alumnos.

6.2.5 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Contenido de la Educación Física– Categoría Secundaria - Contenidos más utilizados en EF.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 3,6 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 9,5 % de la categoría previa. La categoría dice relación con los contenidos mayormente utilizados por los profesores de Educación Física en su ejercicio docente, en los diferentes establecimientos educacionales donde trabajan. Estos contenidos serían los siguientes:

“Los contenidos técnicos deportivos /o/, o de la parte motriz digamos corporal de la educación física, juegos pre-deportivos y deportes. Entrevista Joaquín [Cobertura 0,37%]

“Actividades en contacto con la naturaleza eh..., vida Saludable, seguridad, eh deportes, eh... varían bastante de acuerdo a las

unidades que estoy trabajando en cada curso, pero son algunos de los que se vienen, que se trabajan bastante”. Entrevista Miguel [Cobertura 1,90%]

“Una de las actividades que tenga más relevancia acá en el establecimiento de los años que llevo, es la..., la práctica de actividades motrices al aire libre. Porque considero que son prácticas que son, que son mucho más abiertas eh, en donde los jóvenes y los niños pueden realizar eh..., actividades que no estén direccionadas, que pueden ...eh ampliar un poco su mente con respecto al medio natural”. Referencia 2 [Cobertura 3,18%]

De acuerdo a lo expuesto por los profesores investigados los contenidos mayormente utilizados en el área de la Educación Física son los referidos a: área corpóreo-motriz; juegos pre-deportivos; deportes; actividades en contacto con la naturaleza; vida activa y saludable, seguridad.

Lo anterior, responde al currículum nacional vigente hasta el año 2012, toda vez que los profesores entrevistados egresaron previo a ese año, y que se resume en lo

siguiente: El sector está organizado en los siguientes tres ámbitos de objetivos y contenidos, que se despliegan a lo largo de los años de escolaridad:

- Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida.
- Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz.
- Actividades motrices en contacto con la naturaleza y de aventura.

No obstante lo anterior, y como los sujetos investigados cuentan con más de cinco años de docencia, han debido conocer y aplicar las nuevas bases curriculares en desarrollo desde el año 2013, y que comprenden los siguientes ejes:

- Habilidades motrices:
- Vida activa y saludable
- Seguridad, juego limpio y liderazgo

Las bases curriculares actuales consideran que el área Educación Física y Salud al ser una asignatura que se enmarca en el proceso de formación integral del ser humano, favorece la práctica regular de actividad física en los estudiantes y de esta manera ellos pueden desarrollar habilidades motrices, actitudes inclinadas al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Cuestión que finalmente redundará en la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Especial atención merece el relato del profesor que hace referencia a la práctica de actividades motrices al aire libre, toda vez que la zona central de Chile posee una riqueza natural digna de admiración, puesto que cuenta con un sector precordillerano y cordillerano boscoso y con una gran variedad de flora y fauna, además de una costa con excelentes playas, roqueros y dunas, todo ello apropiados para la realización de diversas manifestaciones deportivas como trekking, escalada en roca, rapel, kayak, rafting, surf, pesca y otros. Lo anterior, da cuenta como el profesorado es capaz de adaptarse al contexto, interactuar con el medio para su uso responsable y en definitiva disfrutar de la vida al aire libre.

6.2.6 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Proceso Evaluativo– Categoría Secundaria – Evaluación de Proceso.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 3,6 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 9,5 % de la categoría previa. En su relato los profesores entrevistados mencionan lo siguiente:

“Conocer, derechamente conocer a los niños, que objetivo es el que busco, que herramientas voy a utilizar para llegar a ese objetivo; teniendo como eje fundamental, ahí la evaluación que voy hacer para nuevamente retroalimentar y volver a superar las debilidades que tuve, en esa evaluación que digamos que fue realizada por los alumnos”. Entrevista Joaquín [Cobertura 1,27%]

“Yo hago evaluación de proceso que eso es clase a clase, como es el niño si participa en clases, si se integra al grupo curso si sigue instrucciones y eso son evaluaciones de proceso. Y las otras son de actividades prácticas, lanzamiento, equilibrio, manipulación”. Entrevista Silvio [Cobertura 2,37%]

“El tema de los instrumentos de evaluación que utilizamos; porque muchas veces uno ocupa cinco o seis clases para ejercitar cierto deporte o hacer ciertas actividades y la evaluación es un lanzamiento al aro de basquetbol. Entonces no se condice el haber realizado seis clases para terminar evaluando un lanzamiento al aro, entonces el instrumento de evaluación y las herramientas que utilizo, la evaluación en sí y después la retroalimentación de esa evaluación es lo que me va haciendo, que yo valla concretando los objetivos. Entrevista Joaquín [Cobertura 1,99%]

Los relatos dan cuenta como los profesores conciben la acción de evaluar, con la idea de ir mejorando y retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior permite inferir que la evaluación supera la instancia de una calificación, y se acerca más bien a un momento de aprendizaje, como parte de un fenómeno que resulta eminentemente complejo y que en el área de la Educación Física se ha caracterizado por evaluaciones de tipo estandarizadas como la aplicación de test

físicos que miden a todo(as) por igual, y con mediciones en el ámbito deportivo que privilegian el rendimiento y la técnica.

En el contexto de la evaluación del área Educación Física, Chile implementó a partir del año 2010 y en el marco de la Ley N° 19.712 del 2001, el SIMCE en educación Física en escolares de 8° básico, como una manera de abordar y contar con antecedentes objetivos de los niveles de obesidad infanto-juvenil y sedentarismo de los escolares. De acuerdo a Rodríguez, (2016 p. 180) “Nuestra prueba SIMCE-EFI, extrae evaluaciones a partir de la prueba EUROFIT, la cual incluye 10 elementos de la condición física, que mide las distintas capacidades físicas [] por lo tanto estamos entendiendo SIMCE-EFI como una serie de pruebas físicas”. En consecuencia, las escuelas y liceos del país trabajan al menos un trimestre del año en el desarrollo de la condición física, evaluando las capacidades físicas a través de los test estandarizados como: naveta, 6 minutos, flexibilidad, saltar y alcanzar, entre otros)

No obstante, lo anterior, en el relato de los sujetos investigados nos encontramos con que en sus aulas privilegian una evaluación de proceso, con la idea de superar las debilidades detectadas, planteamiento que se acerca más bien a un diseño de evaluación de carácter cualitativo, privilegiando el progreso, la implicación y la mejora de los estudiantes, vale decir se transforma en un instrumento para valorar la salud desde una mirada integral. En este sentido Granado, Stuart & Tejera (2015, p.48) consideran la evaluación como una “actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional, cuya finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema curricular a las demandas sociales y educativas”. Lo anterior, con la idea de propender a una perspectiva que evalué integralmente la Educación Física, superando de esta manera los reduccionismos propios de la evaluación de producto.

6.2.7 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Rol del Profesor- Categoría Secundaria Empatía Pedagógica:

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 6,3 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 16,7 % de la categoría previa. En el marco de la categoría primaria Rol del Profesor, emerge la categoría secundaria empatía pedagógica, en el bien entendido que más que un instructor o un enseñante el profesor de Educación Física despliega capacidades humanas en la acción de educar, cuestión que se observa en los siguientes relatos:

“El rol en sí de profesor de Educación Física es un rol más cercano con los niños, lo que es, eh... tiene que ver netamente con las actividades que fueron vistas, eh... más cariñoso con los chicos, por ejemplo, la diferencia que van marcando ellos uno tiene que abrocharle los zapatos cuando son pequeños, tiene que acompañarlo si tiene alguna herida. Bueno son cosas pequeñas pero que van fortaleciendo el lazo personal digamos, entre los alumnos y el profesor, se va rompiendo digamos esa diferencia que había, entre los alumnos y el profesor en definitiva”. Entrevista Miguel [Cobertura 4,68%]

“Sí hay que darse el tiempo de escucharlos, a los niños muchas veces no se le escucha o sea ellos, ellos piden, piden a gritos de repente, hacen los que sea para ser escuchados, uno dice “pero como va hacer tan desordenado”, pero no es así, es porque quiere llamar la atención o porque necesita que alguien le diga algo, entonces ahí un tema detrás que uno tiene que tener el tino”. Referencia 2 – [Cobertura 1,42%]

“Lo que me fortalece es la... la llegada con los niños ser empático eh... amistoso, todos se acercan a uno y uno es amable y entrega vocación”. Entrevista Silvio [Cobertura 1,24%]

“Somos los profesores que tenemos más cercanía con los alumnos, pasamos más tiempo con ellos fuera de las horas de clases, también en los talleres tenemos una relación más cercana, en mucho viajes de algunos talleres también más tiempo tenemos conexión con los apoderados porque hacemos campeonato, en los

aniversarios tenemos que estar en todas esas cosas que son parte de nuestro quehacer, independiente del aula y generalmente los alumnos se sienten muy cercanos a nosotros". Entrevista Manuel [Cobertura 2,96%]

"Yo creo que eso lo da la, la... carrera que uno estudio, que, al ser dinámica, movable, a nosotros también nos va siendo muy empático, como enseñamos deportes colectivos, el trabajo colaborativo, el trabajo en, equipo, cosas así; trato de involucrarlo en todo, no se pó en los consejos de profesores, en las reuniones de apoderados, en todo ando como me aparece el profe de educación física". Entrevista Marco [Cobertura 1,97%]

El profesor de Educación Física tiene un rol algo diferente al profesor de aula, toda vez que, de acuerdo al relato de los docentes entrevistados, está más cercano a los estudiantes, existe una mayor confianza con él, un mayor diálogo y comunicación, cuestión que probablemente tiene varias explicaciones como por ejemplo el espacio físico donde se realiza la clase, normalmente en el patio, en un gimnasio, en una cancha, vale decir los estudiantes se sienten en un espacio de mayor libertad para moverse, para correr, para jugar. Normalmente el profesor de Educación Física es una persona dinámica, con sentido lúdico, que realiza múltiples funciones al interior del establecimiento, él es quien está a cargo de los aniversarios, desfiles, fiestas patrias, etc, animando, invitando a participar a la comunidad en las diferentes instancias de carácter festivo. El currículo de la asignatura favorece el trabajo colaborativo y de equipo, con los deportes colectivos, o las cordadas en las salidas a terreno o trekking. Por otro lado, en términos didácticos la disciplina promueve la inclusión, el respeto por el otro, y las actividades preferentemente lúdicas como juegos, circo, bailes, y manifestaciones de la cultura juvenil, expresiones conocidas como deportes urbanos tales como: slackline, acrosport, skate, parkour, escalada, y otros. Lo anterior identifica a los jóvenes con sus gustos e intereses, de ahí entonces que generar una relación de empatía a través de un estilo de enseñanza participativo favorecedor del dialogo y la interacción es fundamental para el profesor de Educación Física del siglo XXI, cuestión que plantean Castro, Martínez y Chaverra (2012, p. 422) "la utilización de estilos de enseñanza participativos basados en el trabajo en grupo y la solución de problemas potencian la integración, el dialogo, la cooperación, la pregunta, el desarrollo de ideas, el goce, la alegría".

6.2.8 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Rol del Profesor- Categoría Secundaria- Motivación para la Clase

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 4,5 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 11,9 % de la categoría previa. A partir del análisis de la categoría primaria Rol del Profesor, emerge como categoría secundaria motivación para la clase, bajo el principio que, para generar aprendizajes de calidad, es fundamental la motivación por parte de los estudiantes, vale decir que deseen participar de la actividad pedagógica, tal como lo exponen los sujetos investigados en los siguientes relatos:

“Como motivo al que llego desmotivado, como le subo el ánimo, va también por ese lado de tratar de cambiar el chip y que ellos al momento de empezar la clase de educación física, automáticamente se motiven y quieran trabajar”. Entrevista Joaquín [Cobertura 3,34%]

“Lo que comentaba anteriormente que de repente uno se encuentra en la clase de educación física con niños que están decaídos, que a lo mejor han tenido problemas en la casa, no van a querer jugar, eh..., van andar con poco ánimo, entonces uno lo primero, lo primero que tiene hacer es tratar de lograr, o sea a través de la emoción llegando al niño, que el niño sienta que uno lo quiere, que el niño sienta que a uno le importa lo que le está pasando, tratando de cambiar ese ánimo y tratar de hacerlo participe de la clase; o sea que se sienta parte de, que se relacione con los compañeros y eso es gratificante para uno, cuando uno llega digamos a ese tipo de niño”. Referencia 2 – [Cobertura 2,50%]

“Tiene que haber “motivación”, motivación antes de la clase motivar al niño, introducirlo por ejemplo en deportes específicos y llevarlo motivado llevarlo al patio en el inicio, desarrollo y cierre; pero ya con una disposición diferente, cambiarle el Chip. Que tengas todos los niños motivados que no sea solo la clase. La motivación igual viene, pero igual aún hay que motivar algo y para eso hay que mostrar videos, alguna imagen algún juego, etc”. Entrevista Silvio [Cobertura 4,04%]

“Hay que llegar a un equilibrio entre una clase entretenida, motivadora, encantadora con los niños y pasar los contenidos que tocaban desarrollar ese día de clases”.

Referencia 2 – [Cobertura 0,28%]

La motivación para la clase, es una de las cuestiones más estudiadas y discutidas en la literatura pedagógica, toda vez que la motivación intrínseca es crucial para generar aprendizajes de calidad. Por otro lado, la falta de ella puede generar actitudes que obstaculizan el aprendizaje como la indisciplina, apatía y la resistencia pasiva (Vallejo, 2011). Por otro lado, y con respecto al docente Ospina (2006, p.159) señala “cobra importancia también el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular”. En este sentido el relato de los profesores de Educación Física adquiere un profundo sentido pedagógico, toda vez que recurrentemente asumen la tarea de desarrollar acciones que motiven a sus estudiantes, cuando relatan por ejemplo “subir el ánimo” o “cambiar el chip”, para aquellos que incluso llegan desanimados a las aulas, utilizando para ello distintas estrategias didácticas.

Otro aspecto clave a rescatar del relato de los informantes es el factor emocional del que se apoya el profesor para acercarse a los niños, en el bien entendido que las emociones juegan un papel decisivo en el aprendizaje, Humberto Maturana lo plantea de la siguiente manera “somos mamíferos y como tales, somos animales que viven en la emoción... las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos..., el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje” (1999, p.107). En consecuencia, sería este entrelazamiento el que utiliza el docente para acercarse a los niños y motivarlos hacia el aprendizaje en el aula de Educación Física.

6.2.9 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Rol del Profesor- Categoría Secundaria - Profesor Lúdico:

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 2,7 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 7,1 % de la categoría previa. La categoría hace referencia preferentemente a como el profesor aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje. El relato de los sujetos investigados da cuenta de lo siguiente:

“Aquí el profesor tiene que ser dinámico, si un profesor no es dinámico lamentablemente en educación física está ¡muerto!” Entrevista Juan [Cobertura 0,79%]

“Un profesor que no es dinámico, que no es lúdico, que no es entusiasta, que no llega con 100% las pilas cargadas ese día, que no es motivador con los alumnos; lamentablemente a mi parecer es un profesor que queda al debe en la educación en primera instancia, ya que el niño debe ser motivado por el profesor”. Referencia 2 – [Cobertura 0,58%]

“Es que esa es la función digamos de un profesor de educación física, tiene que ser una persona muy lúdica y muy despierto sobre todo en el contexto que usted me está explicando acá, que los chiquillos son un poco difíciles, hay que tratar de ser uno más del grupo, como se dice el dicho; ya que eso ha sido como un aspecto importante”. Entrevista Marco [Cobertura 1,68%]

En el relato de los profesores de Educación Física, se observa como estos valoran la actitud con la que el profesor inicia la sesión, señalando expresamente que una actitud lúdica puede influir positivamente en sus estudiantes, generando de esta manera una motivación extrínseca para con sus estudiantes y de esta manera hacerlos partícipes de la sesión. Con respecto a la noción de ludismo podemos comprenderla como una cualidad humana que permite gozar la vida, una sensación de satisfacción, de sentirse bien, de placer. En este sentido cada acto, actividad, pensamiento, instante de creación puede convertirse en un momento de diversión o esclavitud, cuestión que depende principalmente de la actitud con la que enfrentemos la vida, de ahí entonces

que lo lúdico también es una decisión, lo construye cada persona, es como la energía que nos permite transformarnos y construirnos, y en ese ejercicio proyectar a las personas que nos rodean (Trigo, 2006).

En consecuencia, el profesor de Educación Física que asume un rol lúdico en su aula, es capaz de entusiasmar, de seducir, de alguna manera encantar a sus estudiantes, para juntos generar espacios de educación y preferentemente de desarrollo humano a través de la actividad física. Lo anterior, en un contexto que resulta cada vez más adverso por la influencia de los medios tecnológicos, la cultura del consumo, la comida chatarra, el descrédito de las instituciones, el ingreso cada día más temprano al consumo de drogas y alcohol, y en definitiva el desgano y la apatía de muchos adolescentes. En este escenario el profesor lúdico, es capaz de posibilitar nuevas experiencias de aprendizaje y de esta manera influir poderosamente en sus estudiantes en procura de una mejor calidad de vida.

6.2.10 Categoría Previa Conocimiento del Contenido Específico – Categoría Primaria Rol del Profesor- Categoría Secundaria - Profesor Modelo:

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 4,5 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 11,9 % de la categoría previa. A partir del análisis de la categoría primaria Rol de Profesor, emerge como categoría secundaria profesor como modelo, en la que los sujetos investigados exponen los siguientes relatos:

“Yo en general no soy tanto de demostrar yo lo que hay que hacer, pero también lo hago, porque por un tema de que los niños en algún momento también vean, ah el profesor digamos se maneja, sabe lo que está hablando o sea no es pura teoría entonces, digamos puede hacerlo, hay que retroalimentar esa parte porque los niños comúnmente dicen- “ningún profesor de educación física corre con uno, cuando hay que hacer abdominales o cuando hay que correr el profe está sentado o está por ahí haciendo nada”. Entrevista Joaquín [Cobertura 1,87%]

“Sin duda es muy importante que el profesor lo demuestre, porque tiene el modelo; nosotros tenemos la habilidad”. Entrevista Manuel [Cobertura 0,58%]

“Que el profesor sepa ejecutar el ejercicio con una buena técnica para así, poder enseñar a los niños y que ellos vean en vivo como lo hace el profe, yo igual trato de seguir demostrando”. Entrevista Juan [Cobertura 1,08%]

“Lo que está entregando a los alumnos más que el conocimiento, uno por las actitudes que toma, la forma de hablar, su lenguaje no verbal, estar siempre educando y enseñándoles a los alumnos dentro del aula como fuera del aula, el comportamiento que tiene que tener uno, debiese ser... lo más correcto posible, ya que somos un personaje público en la sociedad y fuera del aula de clases y en el lugar que nos encuentren los alumnos vamos hacer siempre “el profesor”. Referencia 2 – [Cobertura 0,82%]

En términos generales los sujetos investigados conciben al profesor de Educación Física como un modelo para sus estudiantes en al menos dos dimensiones. La primera dimensión daría cuenta de la demostración físico-técnica que hace el maestro de las diferentes ejercitaciones y/o movimientos referidos a los deportes y a la expresión motriz considerados en la matriz curricular del sector. Esta percepción evoca a un paradigma fuertemente instalado en el imaginario de la disciplina, toda vez que se entiende que la clase sería una sesión de acondicionamiento físico o deportes. Lo anterior, aparentemente responde a una racionalidad más bien técnica y al discurso físico-deportivo de rendimiento, tal como lo exponen López, et. al (2003, p.30) “los modelos y enfoques de Educación Física que se aproximan a esta perspectiva transmiten la idea de que la enseñanza de la Educación Física está basada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, por lo que la práctica docente guarda un fuerte paralelismo con los sistemas de entrenamiento físico-deportivos”. En consecuencia, bajo esta mirada paradigmática el profesor debiera poseer un nivel elevado de cualidades físico-técnicas para demostrar y corregir aquellos movimientos y acciones erróneos ejecutadas por sus estudiantes. Lo anterior es más bien una mirada algo reduccionista de un fenómeno absolutamente complejo y que va tejiendo y enhebrando no sólo la dimensión físico-motriz, sino más bien es

capaz de considerar los aspectos, emocionales, sociales, históricos, culturales y contextuales de la práctica física.

No obstante, en un segundo momento uno de los profesores entrevistados, plantea que el profesor modelo no es solo quien demuestra un determinado gesto técnico, sino más bien aquella persona que concibe el rol del profesor de Educación Física, como un educador social, vale decir un profesional que vive y transmite educación con sus actos, palabras y lenguaje corporal permanentemente, no solo mientras se encuentra realizando docencia directa, sino y quizás lo más importante, en la cotidianidad, vale decir en el día a día en el convivir en sociedad y con otros, puesto que los niños y jóvenes verán en el maestro una persona con sentido ético, que es capaz de vivir de acuerdo al discurso pedagógico que expresa en las aulas, procurando en todo momento educar y consiguientemente humanizar con sus actos.

6.2.11 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Déficit en la Formación- Categoría Secundaria – En lo Administrativo.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 6,3 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 20% % de la categoría previa. Los profesores entrevistados consideran importante los aspectos administrativos de la tarea docente, al respecto plantean los siguientes déficits en la formación inicial:

“Yo creo que estamos más descendidos, en la parte administrativa, la parte administrativa es nuestra debilidad y yo personalmente también me siento así, siento que si me preguntan cuáles son mis falencias van por la parte administrativa”.

Entrevista Joaquín [Cobertura 1,49%]

“El tema de completación del libro, el tema de los comunicados escolares, que, si tengo que mandar una comunicación algún alumno, eso ya me empieza a complicar. Yo creo, que la parte administrativa más que nada”. Referencia 2 – [Cobertura 0,60%]

“En gestión en alimentación así eh... bastante documento que no manejábamos y no estábamos preparados, que jamás habíamos visto”. Entrevista Miguel [Cobertura 3,74%]

“Por otra parte considero que en lo disciplinar en sí, ... la preparación si bien, si bien es cierto uno, uno se la va haciendo, porque los contenidos se pasan en la Universidad, están en su mayoría cubiertos; pero yo creo que la debilidad fundamentalmente en la parte administrativa”. Referencia 3 – [Cobertura 2,35%]

“El plan administrativo, de manejo de libro un poco a la gestión empezar hacer unas cosas, un proceso inherente a la práctica en sí como profesor eso un poquito sale débil. Uno se equivoca cuando llega al colegio con los libros no sabe completarlos, y esa rutina uno no sabe”. Entrevista Manuel [Cobertura 1,43%]

Los profesores entrevistados relatan que una de la mayor debilidad en su paso por la Universidad, durante el proceso de formación inicial, es la escasa preparación que tuvieron en los aspectos administrativos de la tarea docente, cuestión que los lleva a cometer algunos errores, generando dudas e incertidumbre en los primeros años de docencia. Lo anterior, se podría explicar puesto que los currículos formativos en la disciplina privilegian los aspectos específicos del contenido, vale decir el área biológica, el área deportiva, el área del desarrollo motor y la expresividad, y el área de las actividades en contacto con la naturaleza. Por el lado de las prácticas progresivas, los profesionales egresados valoran muy positivamente la instancia, no obstante, aparentemente no abordan esta tarea toda vez que los programas estarían orientados al desarrollo del ethos docente, al desarrollo de la vocación pedagógica, y en definitiva a la consolidación del saber pedagógico por parte del profesorado novel (Almonacid, Merellano y Doña, 2014).

Por otro lado, la literatura especializada si bien es cierto no declara explícitamente la dimensión administrativa como debilidad en los procesos de formación inicial del profesorado (Ávalos, Carlson, y Aylwin, 2005; Flores, 2008; Latorre, 2006), se debe entre otros aspectos en que la investigación se ha orientado a develar las debilidades de la formación en los aspectos pedagógicos, disciplinares y didácticos, y no

especifican en lo que relatan nuestros profesores entrevistados y que surge de manera espontánea en las respuestas, en más en uno de los relatos uno de los informantes clave señala “*en lo disciplinar en sí, ... la preparación si bien*”. Vale decir considera adecuada la formación pedagógica, cuestión que no es capaz de abarcar o comprender las cuestiones referidas a completación de libro de clases, comunicados a los apoderados, solicitudes de autorización de salidas, y otros aspectos que dicen relación con los conocimientos que debe poseer el profesor desde lo pedagógico pero sin dejar de considerar la cuestión administrativa, que de pronto, sin ser de carácter pedagógica, repercute directamente en la función que realiza el profesor en el establecimiento educacional, en el bien entendido que el sistema escolar presenta múltiples dimensiones y todas ellas se deben abordar desde una perspectiva sistémica.

6.2.12 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Déficits en la Formación- Categoría Secundaria – Área Pedagógica.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 4,5 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 14,3% % de la categoría previa. A propósito de los déficits en la formación en los aspectos pedagógicos, los profesores investigados dan cuenta de los siguientes relatos:

“Si a lo mejor quedo un poco al debe lo que es trabajar con alumnos conflictivos, ¿cómo levantar más la motivación de los niños?, como trabajar a lo mejor con niños que son un poco más inquietos o trabajar con niños no sé qué tengan asperger, autismo o con alguna discapacidad motriz en ese sentido”. Entrevista Juan [Cobertura 1,17%]

“Si puede ser un poco eso que falta más trabajar o no se o a lo mejor hacer una clase con alumnos con sillas de ruedas que lamentablemente el enfoque que tenía acá la universidad era sacar más rendimientos en los niños y no se enfocaba tanto en alumnos que a lo mejor podían tener una discapacidad física o intelectual si se dio, pero muy poco, no se dio tan profundo”. Referencia 2 – [Cobertura 0,64%]

“Yo ocupo mucho elemento del medio por ejemplo rama de árboles para hacer palos vallas y cosas por el estilo y en la universidad te enseñaban no se po´ en básquetbol eran cuarenta alumnos (cuarenta balones) y llegas a la realidad de un colegio hay cuarenta alumnos un balón y te enseñaron poco a trabajar con pocos materiales.
Entrevista Marco – [Cobertura 1,64%]

“Donde yo me halle “más cojo”, por ejemplo, donde tengo que estar constantemente metiéndome a internet o cosas así, en el área de orientación por ejemplo cuando actuó como profesor jefe, que también lo soy (ríe), claro el área de orientación como que uno este medio débil, las otras como disciplinar ya no. Referencia 2 – [Cobertura 1,53%]

Los informantes claves señalan debilidades en el área de la formación pedagógica, entendiendo que este dominio es distinto al área disciplinar, toda vez que comprende desde su perspectiva los aspectos referidos a la atención a la diversidad, la utilización del espacio y los materiales deportivos, el rol de profesor jefe y el área de la orientación educativa. Con respecto a la atención a la diversidad, si bien es cierto las instituciones de Educación Superior han incorporado cursos para abordar las necesidades educativas especiales, no obstante, en el relato se indica que los contenidos ahí desarrollados fueron vistos de forma superficial, no dando la relevancia que ellos necesitan en consecuencia, esto puede generar miedos e inseguridades al momento de vincular los aprendizajes en la realidad escolar. La inclusión educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente contribuya, al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, pero para lograr esto se necesita de “un conjunto de herramientas educacionales que responden a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en un contexto de educación regular” (Infante 2010, p. 290).

Con respecto al déficit pedagógico que representa enseñar en condiciones ideales un contenido por ejemplo el básquetbol, con gimnasio y un balón para cada profesor en formación y seguidamente llegar a la escuela y encontrarse con un balón para 30

o 40 estudiantes, en un patio de tierra que con suerte puede contar con unigoles, genera una suerte de divorcio de la FID con la realidad escolar, cuestión que obviamente repercute en la motivación del propio docente, toda vez que no se siente preparado para abordar pedagógicamente una instancia de aprendizaje con estas características. Lo anterior, lo expone Vaillant (2004), al señalar que no existiría una relación adecuada entre formación inicial docente, ejercicio profesional y condiciones de desempeño, sino más bien, un conjunto de omisiones que generan profesores que se sienten débilmente preparados en el ejercicio de su profesión.

Por otro lado, la labor de orientación y asumir la tarea de profesor jefe (profesor responsable en lo académico-administrativo de un curso), son cuestiones que no aborda con suficiente potencia la FID, y más bien son tareas que se dejan a los primeros años de inclusión por parte del profesor en el sistema escolar, y que debe asumir la mayoría de las veces solo, sin un acompañamiento especializado, como podría ser un programa de mentoría, con un profesor experto que haga las veces de tutor del profesor novel por un periodo de uno o dos años. Lo anterior tendería a superarse con la implementación a partir del año 2017 de la ley N° 20.903. Esta ley crea un Sistema de Acompañamiento Profesional Local, el cual contará con el sistema nacional de inducción y mentorías para acompañar y apoyar a educadores de párvulos y profesores en sus primeros dos años de ejercicio profesional, facilitando su inserción profesional e integración en su comunidad educativa.

6.2.13 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Pedagogía del Profesor- Categoría Secundaria – Actitud Indagativa.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 1,8 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 5,7 % de la categoría previa. Los profesores investigados reconocen que, como parte del conocimiento pedagógico del profesor, debe existir una actitud indagativa, expresándolo en los siguientes relatos:

“Si algo no me funcionó hay que ir a otra cosa, todos los días está cambiando, que sale una nueva metodología que hay una persona que está estudiando cierta parte, ahora estamos con el tema de la neurociencia, el estudio del cerebro, hay que tener conocimiento de cómo reacciona el cerebro a diferentes estímulos; entonces eso ya lo están metiendo en la educación y si uno no busca, no investiga se va quedando en el pasado, va quedando obsoleto y hay que estar en eso, no nos queda otra a los profes de educación física”. Entrevista Joaquín [Cobertura 1,95%]

“Bueno yo creo que uno día a día va aprendiendo, se presentan casos diferentes en donde uno necesariamente, uno debe echarse una ayudadita a libros o a páginas o artículos en donde busca respuesta a situaciones que se presentan hoy en día. Entonces uno va aprendiendo... va aprendiendo día a día de los alumnos”. Entrevista Miguel [Cobertura 2,46%]

Esta categoría secundaria da cuenta de cómo los profesores de Educación Física asumen los nuevos desafíos de la profesión docente, en el bien entendido que el conocimiento crece de manera exponencial, en consecuencia la FID se transforma sólo en una formación de base, y el profesor de acuerdo a Pinto (2008 p. 236) sería un “investigador participativo de la realidad contextual y articulador de otras instancias formativas del contexto local, configurándose como un animador permanente de esta articulación”. En este sentido, el profesor comprende que su conocimiento debe ser actualizado permanentemente, en función de un aprendizaje socialmente relevante, culturalmente pertinente y personalmente significativo, vale decir que haga sentido para él y para sus estudiantes.

En este contexto, una competencia fundamental para el profesor del siglo XXI sería precisamente aprender a aprender, dentro de otras tan relevantes como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir (Delors, 1996). Lo anterior conlleva un tremendo desafío para los procesos de FID, toda vez que los procesos formativos deben comenzar a transitar desde un currículo asignaturista que privilegia la separación de los saberes, y raramente genera la inter-multidisciplinariedad, hacia un currículo desde una perspectiva transdisciplinar, con fuerte énfasis en la articulación de saberes. Con respecto a la didáctica, superar definitivamente un abordaje metodológico desde la descripción, la explicación y con fuerte énfasis en el contenido, para pasar a desarrollar competencias que lo habiliten para vivir en un mundo altamente tecnologizado, con un conocimiento en permanente mudanza y que requiere una capacidad indagativa para buscar la información nueva, interpretándola para los contextos escolares donde el profesor ejerce su oficio.

6.2.14 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Pedagogía del Profesor- Categoría Secundaria – Actitudes Transversales

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 3,6 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 11,4 % de la categoría previa. En su relato los profesores entrevistados mencionan lo siguiente:

“Lo que marco mucho con los chicos es la parte eh... no conductual sino de respeto, respetar al otro, respetar al compañero, respetar al profesor ¡va de la mano con la disciplina! Pero yo creo o considero que... lo trabajo bastante en los grupos eh...lo actitudinal sí, pero si eso conlleva a que después tengan aprendizaje”. Entrevista Miguel [Cobertura 2,65%]

“Tenemos que desarrollar habilidades blandas como no sé pó el respeto, el trabajo en equipo... la organización, el liderazgo, todo ese tipo de cosas, etc”. Entrevista Manuel [Cobertura 0,80%]

“Lo otro es desarrollar las habilidades blandas como el saber ser de los niños, que dentro de la sociedad actual no basta con ser una persona intelectual que sepa mucho contenido, si es que no se sabe desarrollar con las otras personas, no es

bueno para sociabilizar con otras personas entonces, la sociedad nos está pidiendo hoy en día tener alumnos que sean competentes dentro de esos tres ámbitos, en la parte del saber ser, el saber hacer y el saber, y eso es como algo primordial en mi caso, que el alumno aparte del saber de los conocimientos de saber realizar o ejecutar un movimiento, también tiene que saber ser como persona, no pasar por sobre los demás, tener buenas actitudes, ser una persona honesta, trabajar... de forma correcta, con buena actitud, sin pasar por sobre los demás de una forma prepotente. Entrevista Juan [Cobertura 1,88%]

“La Educación Física que tiene esa posibilidad de realizar juegos con los alumnos conocerlos como realmente son, debiésemos reforzar esas conductas esos valores y tratar de modificar algunos valores que no vengán tan bien entregado o desarrollado desde el hogar”. Referencia 2 – [Cobertura 0,45%]

Esta categoría secundaria da cuenta de las competencias humanas que deben trabajar los profesores en su acción pedagógica, de tal manera de superar la lógica del individualismo, la competencia y el exitismo, tan propias de la sociedad neoliberal en la que nos encontramos insertos. La escuela en consecuencia, se transforma en el espacio social en que niños y jóvenes pueden vivenciar relaciones en las que el respeto, la empatía y la honestidad, por ejemplo, son los pilares en los que se funda y sustenta el proceso de aprendizaje. Lo anterior, es muy relevante actualmente cuando vemos desdibujado y en ocasiones invisibilizado el rol de la familia nuclear, toda vez que son cada día más los niños y jóvenes que se crían sólo con uno de sus padres, o en el mejor de los casos bajo los cuidados de los abuelos. En consecuencia, el profesor se convierte en una figura privilegiada y el modelo a seguir en muchas ocasiones, y por tanto si el docente despliega su saber pedagógico desde lo transversal, vale decir desde la perspectiva de los valores, el trabajo en equipo, la sana convivencia, el respeto, la capacidad de escuchar y comprender al otro, entonces estaremos dando pasos decididos para cambiar el mundo a través de la educación, tal y como lo plantean autores como Freire (2002); Maturana (2011) y Savater (2008).

De acuerdo a Morín (2003, p.122) “la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo

compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”. Esta afirmación presenta una verdad ineludible. Se requiere de un nuevo sistema educativo que responda no sólo a las demandas de la sociedad del conocimiento, sino más bien, a las demandas del proceso de ser y hacernos personas, vale decir aquello que nos hace específicamente humanos, y que a la vez favorece el desarrollo de un sujeto que privilegia los aspectos ético-morales en la relación pedagógica y fundamentalmente más allá de la escuela, en la sociedad que hombres y mujeres nos corresponde vivir. En este sentido cobran especial fuerza las palabras de los profesores investigados en orden a privilegiar las actitudes transversales que sustentan la vida en la escuela y en la sociedad.

6.2.15 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Planificación de la Enseñanza - Categoría Secundaria – Planificación Contextualizada.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 3,6 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 11,4 % de la categoría previa. Los profesores investigados exponen en sus relatos que el proceso de planificación de clases debe adecuarse al contexto donde se desarrolla la sesión de aprendizaje, tal como los presentan en los siguientes relatos:

“No, eso es absolutamente dinámico no puede ser rígido, yo si bien es cierto preparo la clase, hago la planificación, para eso es fundamental conocer el curso, no es llegar y buscar ya tengo cuatro juegos y esto lo hago, tengo que conocer el curso al que voy, porque obviamente hay cosas que no resultan en un curso y si resultan en otro”.

Entrevista Joaquín [Cobertura 1,26%]

“Todos los cursos son distintos, todos los alumnos son distintos dependiendo del día, de la situación, porque puede que un juego funcione hoy en este curso que sea el juego rey y al otro día con ese mismo curso ese juego no funcione nada, entonces va a depender de cómo nos encontramos con los niños en el momento”.

Entrevista Juan [Cobertura 1,59%]

“La oportunidad de trabajar en distintos niveles de educación, con distintos niños, distintos establecimientos, en distintas circunstancias colegios con dinero, colegios sin dinero, instituciones con lucas¹ con buena infraestructura, sin infraestructura; como los elementos enriquecedores que he encontrado, es la... la gran variedad de experiencias de enseñanza que me ha tocado vivir”. Referencia 2 – [Cobertura 0,64%]

“El conocimiento que nosotros adquirimos en nuestra formación, hay que bajarlo al lenguaje que utilizan los alumnos; hay que transformar ese contenido para que sea algo pedagógico en el caso de los alumnos, y que el niño aprenda”. Referencia 3 – [Cobertura 0,40%]

En el relato de los profesores entrevistados, se observa que si bien es cierto la planificación cumple un papel importante, toda vez que tiene que ver con preparación para la enseñanza, el profesor es capaz de comprender que existe un contexto en términos de infraestructura, equipamiento, número de estudiantes, género, edad, motivación por el aprendizaje, etc. En este contexto, es el docente quien debe contextualizar los contenidos al aula y a las condiciones que allí se presentan, y en este sentido mientras mayores experiencias pedagógicas haya experimentado el docente en su vida laboral, posee mayores habilidades para adecuar los contenidos de enseñanza a la clase que le corresponde dictar en un momento determinado. Lo anterior, toda vez que una de las mayores riquezas de la enseñanza es la experiencia, es la vivencia del profesor en diferentes contextos que posibilita un abanico múltiple de estrategias, en que muchas veces el ensayo y el error es lo que finalmente ha primado, en consecuencia en ese ejercicio recursivo de avances y retrocesos, es que el docente va comprendiendo que la enseñanza en una cuestión compleja, tal como lo señalan Castro, Martínez y Chaverra (2012, p. 421) “el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita a la acción del docente (enseñar) y la del estudiante (aprender)... este proceso docente lleva consigo un entramado de situaciones que lo hacen posible”.

¹ “lucas” es un chilenismo que se refiere a contar con dinero

Por otro lado, la literatura indica que el profesor de Educación Física debe conocer cuáles son las condiciones socioeconómicas de la familia, la ubicación del colegio y sus características sociodemográficas, características de los espacios deportivos como gimnasios, multicanchas, patio, etc. y del material didáctico del que dispone. Sumado a lo anterior, el maestro debe conocer las características de desarrollo motor de sus estudiantes, sus afinidades con los deportes, los campeonatos en los que participan, los antecedentes de salud, vale decir, un conocimiento profundo del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Camacho, 2003). Todo lo anterior, con la idea de generar instancias pedagógicas pertinentes al contexto y significativas para los estudiantes.

6.2.16 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Planificación de la Enseñanza - Categoría Secundaria – Planificación Flexible

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 5,4 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 17,1 % de la categoría previa. Los profesores investigados reconocen que, como parte del conocimiento pedagógico general, es menester considerar que la planificación de clases es flexible, tal y como lo presentan en los siguientes relatos:

“La planificación de la clase, o sea, si bien es cierto uno dentro la clase uno puede ir viendo aspectos y cambiando cosas e improvisando detalles, uno tiene que tener una planificación bien efectiva”. Entrevista Joaquín [Cobertura 3,56%]

“Y está lloviendo tengo que llevar un plan B, tengo que cambiar lo que tenía previamente planificado o sea en ese sentido también uno tiene que estar preparado para la improvisación tiene que salir del paso, no puede quedarse pegado en si traigo tres juegos y uno de los juegos no me está resultando y voy y muero con él, aunque los chicos estén aburridos, no, no funciona así, rápidamente si el juego no me funcionó, vamos por otro, lo cambio y por eso no puede ser tan rígida la planificación”.
Referencia 2 – [Cobertura 1,86%]

“Tengo que darme cuenta, tengo que tener el tino para decir no, lo que planifique no fue lo adecuado para hoy y rápidamente recorro a la experiencia no más, que eso lo

da el tiempo, y cambiar la actividades para tratar de mejorar el aprendizaje en ese momento”. Referencia 3 – [Cobertura 0,97%]

“Pero el alumno tiene que tener la instancia para aprender y él no es el culpable de que haya cambios climáticos, de que suceda algo y el profesor tiene que sí o sí, ser capaz de hacer la clase y resolverla y dejar los conflictos atrás, las problemáticas atrás y salir adelante y tratar de entregar lo mejor posible”. Entrevista Juan [Cobertura 1,10%]

“Uno tiene que adecuarlo a la realidad en la que está inserto, lamentablemente los planes y programas hay que flexibilizarlos, debiesen ser planes y programas regionales, que vean la realidad que tiene cada región, el clima que tiene, la calidad de alumnos que hay y potenciar aún más las clases de educación física. Referencia 2 – [Cobertura 0,55%]

“Un profesor nuestro decía -¡planificando no se falla!- obviamente hay una planificación, pero yo creo mucho en la movilidad de la planificación, porque claro en la educación física sobre todo, aparecen imponderables que no sé..., que se cayó un chiquillo, cualquier cosa que te va atrasando o modificando la clase”. Entrevista Marco [Cobertura 1,81%]

En los relatos de los profesores entrevistados, se observa que ellos valoran contar con una planificación de la sesión, no obstante, su planteamiento es que debe tener un carácter flexible, toda vez que son múltiples las variables que intervienen en la realización de una clase. Ahora bien, la relevancia de contar con una planificación bien estructurada y en el marco de las bases curriculares, dice relación con garantizar una enseñanza de calidad. La preparación de la clase constituye un medio para anticipar posibles dificultades, no obstante, su propósito es mantener un hilo conductor con respecto a los aprendizajes esperados, el desarrollo de los contenidos y el proceso evaluativo, habida cuenta que la clase propiamente tal, constituye un hecho único e irrepetible. En este sentido, la sesión de Educación Física bien podría ser considerada un caso clínico, toda vez que las condiciones climáticas, los aprendizajes, las características de los estudiantes, el horario, los materiales y el ambiente en general, hacen precisamente que cada lección de clases sea única. En consecuencia, la

perspectiva de una clase estándar es una utopía, si se considera que las fichas de trabajo, las planificaciones propias o de otros profesores, los instrumentos de evaluación y los resultados, constituyen una guía que debe ser enriquecida cada vez que se trabaja con un grupo de estudiantes en particular, y además con condiciones cambiantes lo que genera cierta dosis de incertidumbre (Seners, 1995).

Por otro lado, la planificación flexible de acuerdo a lo profesores investigados requiere una actitud favorable al cambio, *“si el juego no me funcionó, vamos por otro, lo cambio y por eso no puede ser tan rígida la planificación”*, vale decir el profesor es capaz de observar y evaluar su entorno y cuando las tareas pedagógicas planificadas no resultan, entonces modifica la clase e incorpora otros elementos que le permiten mantener la atención, la disposición, el trabajo en función de los aprendizajes esperados para la sesión y la unidad en su conjunto. Especial relevancia adquieren en esos momentos las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva, y que sean favorecedores de procesos indagativos, de interacción y socialización de los aprendizajes. Se requiere además que el docente se involucre como persona, retroalimente su propia práctica y en definitiva ajustarla si es necesario, a las necesidades y aprendizajes de los estudiantes de acuerdo al contexto (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

6.2.17 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Reflexión Sobre la Práctica- Categoría Secundaria – Instancia Reflexiva.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 3,6 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 11,4 % de la categoría previa. Los profesores investigados plantean que la instancia reflexiva es un momento relevante para el ejercicio docente, tal como lo exponen en los siguientes relatos:

“En la clase uno obviamente también va sacando ciertas cosas uno sabe que juego ya no le resulto, uno ya se dio cuenta que actividad pega sí o sí y es como puede ser presentada sin problemas, pero la reflexión más profunda yo creo que se tiene que

hacer en la tranquilidad digamos ¡ya! de los hogares, en el colegio ya es más complicado". Entrevista Joaquín [Cobertura 1,52%]

"Permiten llegar a una reflexión más profunda y uno está en duda a cada rato, pone en duda los conocimientos que trae, pone en duda si está haciendo lo correcto si al final, al final del día uno va poner en realidad los conocimientos que espera en los alumnos". Entrevista Miguel [Cobertura 2,21%]

"La reflexión, bueno yo creo que las primordiales se deben hacer en dos instancias, una en clase a clase, en cada sesión y la otra la reflexión en la parte evaluativa (en las evaluaciones) si realmente estoy obteniendo lo que quiero de una evaluación o estoy evaluando para colocar la nota y sería todo uno constante mente tiene que estar reflexionando sobre ese tipo de evaluaciones, es algo que no se puede dejar, así como a la ligera". Entrevista Juan [Cobertura 1,64%]

La instancia reflexiva, es una categoría que, desde la dimensión teórica y práctica, se puede comprender como un "saber que se recupera o construye desde la conciencia, en los continuos procesos de análisis crítico de la realidad escolar que el docente desarrolla de manera sistemática, a partir de la realidad del sistema escolar y las prácticas pedagógicas asociadas" (Almonacid, Merellano y Moreno, 2014 p.176). En este contexto, un profesional reflexivo posee un criterio experto y meditado en el ámbito de la docencia, a través de un repensar de su propio despliegue en el aula, por lo tanto, los espacios que la escuela dispone para desarrollar reflexión en torno a la acción o en la acción pedagógica, deberán potenciar instancias que trasciendan a los momentos individuales e incorporar procesos de acción colectiva y trabajo de equipos en diferentes contextos. Este proceso requiere ser aprendido y ejecutado en la etapa formativa y, de esta forma, generar una actitud y habilidad que potencie la acción intencionada en el ámbito profesional (Fullan & Hargreaves, 2006).

A través del proceso reflexivo en las instancias pedagógicas escolares, se desarrolla en los estudiantes un pensamiento crítico e investigativo de su propio despliegue en el aula, favoreciendo de esa forma, mejores experiencias de aprendizajes en sus estudiantes. Éste reflexionar crítico acerca del actuar favorece el descubrimiento de

nuevas formas para aprender y enseñar. Es así como el proceso reflexivo se hace relevante en toda práctica laboral educativa, puesto que es éste el que facilita las relaciones con sus pares mediante el diálogo y los espacios de retroalimentación conformes a las experiencias vividas por los docentes (Schön, 1998).

Por su parte, los profesores entrevistados reconocen que los momentos reflexivos le permiten un proceso de autoevaluación de su práctica pedagógica, cuando mencionan por ejemplo *“La reflexión, bueno yo creo que las primordiales se deben hacer en dos instancias, una en clase a clase, en cada sesión y la otra la reflexión en la parte evaluativa”*, en este sentido los profesores comprenden que la revisión y análisis de su propia práctica, es un ejercicio necesario para promover el aprendizaje con sus estudiantes, toda vez que hay actividades que resultan y otras que no, y seguidamente evaluar los propios procesos evaluativos, sin duda demanda niveles cognitivos superiores, en términos de meta-evaluación, que sin lugar a dudas conlleva la mejora de los procesos de aprendizaje en el aula de Educación Física.

6.2.18 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico General – Categoría Primaria Reflexión Sobre la Práctica- Categoría Secundaria – Retroalimentar para Aprender.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 2,7 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 8,6 % de la categoría previa. Los profesores entrevistados rescatan la posibilidad de ir retroalimentando el proceso formativo en diferentes instancias, tal como lo exponen a continuación:

“La síntesis de sesión, entonces en algunas clases, o acabándose una, o al término de una unidad digamos, yo aplico esa síntesis de sesión a los alumnos donde ellos, plantean ahí todo lo que han aprendido o algunas cosas que ellos cambiarían de las clases, si les gusto, si les fue aburrida, si les fue divertida, algo positivo algo negativo, etc., entonces teniendo esa retroalimentación de parte de ellos, se fortalece el desempeño de uno como docente. Entrevista Joaquín [Cobertura 1,69%]

“Y ella nos va mostrando la falencia y como ir mejorando esa es como una etapa de retroalimentación que tenemos como profesores”. Entrevista Silvio [Cobertura 3,39%]

“La experiencia uno lo va teniendo clase a clase en la metodología, lo que va funcionar los juegos que funcionan los dejamos, los juegos que no funcionan les damos una vuelta los retroalimentamos los vamos modificando para que vayan funcionando”. Referencia 2 – [Cobertura 2,22%]

En el análisis del discurso de los sujetos investigados, se puede observar que conciben la retroalimentación como una instancia que permite la mejora de los procesos educativos, y este sentido se puede señalar que es la propia reflexión en la práctica la que permite generar más y mejores aprendizajes. Lo anterior puede entenderse desde las actividades prácticas que desarrolla el maestro, puesto que el docente piensa, idea y prueba nuevas acciones con las que se explora la situación problemática y con las que, al mismo tiempo verifica la comprensión de estas. Como producto de estas experiencias repetidas, comienza a construir conocimientos, estrategias, imágenes, expectativas y técnicas que le permitan valorar las situaciones a las que se enfrenta y decidir las acciones más adecuadas. Desde el punto de vista teórico se puede afirmar que el profesor tras reflexión en la acción puede realizar procesos de análisis sobre los procesos y resultados implicados en ella. El análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema, sino que también se cuestionarán los procedimientos llevados a cabo para designar el problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción y sobre todo, las teorías implícitas y los modos de entender y de representar la realidad durante la acción. El análisis supone, en definitiva, una meta-reflexión en torno al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción (Schön, 1983,1998, 2000).

Por otro lado, los procesos reflexivos en la escuela requiere de profesores capaces de utilizar su conocimiento cultural, disciplinar y pedagógico para analizar y examinar críticamente su propia actividad práctica y su manera de razonar en la disciplina y en las situaciones concretas del aula, de tal manera que los profesores en su rol docente desplieguen habilidades metacognitivas que les permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica desde un punto de vista profesional, moral y social. En esta misma línea Domingo y Gómez (2014) señalan que las

capacidades reflexivas son producto de una acción sistemática y regular, que contempla el uso de un análisis metódico orientado a la efectividad de los propósitos que la originan, llegando a instalar una postura intelectual metódica ante la práctica que puede o podría actuar como un dispositivo para la mejora de los aprendizajes.

En este contexto, se observa que los profesores investigados valoran la acción de reflexión sobre la práctica y específicamente la posibilidad de mejora de los procesos de aprendizaje cada vez que se generan instancias de retroalimentación de la clase.

6.2.19 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico del Contenido – Categoría Primaria – Conocimiento y Aprendizaje - Categoría Secundaria – Aprendizaje Diferenciado.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 1,8 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 5,7 % de la categoría previa. En el marco de la categoría primaria conocimiento y aprendizaje emerge la categoría secundaria aprendizaje diferenciado, toda vez que los profesores entrevistados plantean cuestiones como las siguientes:

“Todos aprendemos las cosas de una manera distinta y no significa que uno sea mejor que otro, pero si alguien le resulta algo y yo puedo tomar ese modelo y puedo ajustarlo a mi realidad ¡perfecto! ¡perfecto! porque se complementa no significa que sea mejor o peor”. Entrevista Manuel [Cobertura 1,33%]

“Como sabemos, todas las personas aprenden de manera diferente, unos son más kinestésicos, otros son visuales, otros auditivos la idea es que el conocimiento le pueda llegar a los niños de muchas maneras distintas, de tal manera, que alcancemos a abordar la mayor cantidad de alumnos para ese aprendizaje”. Entrevista Juan [Cobertura 0,51%]

En el discurso de los profesores emerge con nitidez la concepción de que el aprendizaje es un proceso complejo y diferenciado, por cuanto no todos los seres

humanos aprenden de la misma manera, y en el caso particular del aula de Educación Física la situación no es distinta. Ahora bien, situados en el dominio del aprendizaje, podemos afirmar que aquello que memorizamos, en algún momento se olvidará, si es que efectivamente nunca fue integrado en la estructura de conocimiento del individuo. Lo anterior genera un paralelo entre una enseñanza instruccional y una enseñanza movilizadora de sentido, de descubrimiento, de actividades, que tiene en consideración el conocimiento previo y las capacidades individuales de los estudiantes, cuestión que claramente presenta ventajas en términos de profundidad y capacidad de análisis por parte del sujeto que aprende, cuestión que conlleva a alumnos más motivados y habilitados para un trabajo más activo y diferenciado en cuanto a su propio aprendizaje. En términos generales podemos señalar que para aprender el alumno precisa entender, organizar, almacenar y luego evocar la información y es precisamente estas acciones las que no se pueden estandarizar, toda vez que los niños y jóvenes poseen capacidades, habilidades y disposiciones hacia el aprendizaje distintas (Almeida, 2002).

El termino aprendizaje remite a una visión de hombre como sujeto activo en un proceso de interacción que se despliega en un medio físico y social, en cuyo proceso interfieren su estructura biológica, las condiciones afectivas, emocionales e intelectuales del sujeto, paralelamente, se destaca la importancia de abordar al estudiante en su totalidad, considerando los diversos sistemas en los cuales está inserto, especialmente la cultura, la familia y la escuela (Bossa, 2000). En el área de la Educación Física la noción de aprendizaje aspira a formar niños y jóvenes que lleguen a ser personas competentes e ilustradas deportivamente, de tal manera que puedan desarrollar habilidades y estrategias que permitan a los jóvenes participar de juegos pre-deportivos y deportivos en el marco de un contexto social y cultural determinado, por otro lado y tan relevante como lo anterior, se pretende generar aprendizajes orientados a la promoción de la salud y la calidad de vida en los distintos periodos etarios (Sicilia, 2012).

Los profesores investigados mencionan que “*todas las personas aprenden de manera diferente, unos son más kinestésicos.*”, por tanto, lo relevante sería presentar a los estudiantes distintas estrategias didáctico-metodológicas que favorezcan los procesos

de aprendizaje en cada uno de ellos, transitando decididamente desde enfoques pedagógicos conductistas, a aquellos de orden más bien constructivistas. En relación al constructivismo como perspectiva epistemológica y pedagógica Barreto, Gutierrez, Pinilla y Parra (2006) plantean que el constructivismo en una postura frente a la realidad natural cuando exponen:

El constructivismo se ha establecido como un concepto, una filosofía y una metodología para la transformación y el aprendizaje, en el que existe una corriente de pensamiento que atrae a educadores de la comunidad educativa, para realizar una crítica en torno a su investigación y a sus métodos de enseñanza (p. 12)

Con respecto a la concepción constructivista en el área de la educación física se comprende en la posibilidad que tienen todos los niños(as) de expresar su corporalidad, sin discriminación de ningún tipo, de participar de manera activa y colaborativa de las diferentes prácticas educativas, con un profesor que es capaz de generar diálogos horizontales en la construcción del conocimiento, favoreciendo instancias pedagógicas que poseen un fuerte acento en lo que los niños traen como capital físico y deportivo desde los propios hogares, para a partir de ello co-construir espacios de desarrollo, de convivencia, de juego y participación respetuosos consigo mismo, con el otro y con el entorno. En definitiva, una educación física que rescata el valor educativo del deporte, de las expresiones artísticas, del desarrollo motor, del juego, de las actividades en el medio natural, de la danza, el circo, y todo aquello que es posible compartir y desarrollar en la disciplina (Devís y Peiró, 2011; Alarcón, Cárdenas, Piñar, Miranda y Ureña, 2011).

6.2.20 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico del Contenido – Categoría Primaria – Conocimiento y Aprendizaje - Categoría Secundaria – Aprendizaje Significativo.

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 6,3 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 20% de la categoría previa. En el marco de la categoría primaria conocimiento y aprendizaje emerge la categoría secundaria aprendizaje significativo, señalando los profesores entrevistados cuestiones como las siguientes:

“Entonces ellos van estar concentrados llevando algo de la vida diaria al contexto técnico que yo necesito, eso es una herramienta súper importante y súper útil, súper, súper útil”. Entrevista Manuel [Cobertura 2,00%]

“El trabajo cooperativo, de equipo porque eso es una habilidad que después les va a servir no solamente en el contexto de Educación Física; sino que para todo... para todo su desarrollo personal/integral como persona”. Referencias 2 [Cobertura 1,09%]

“Que el niño juegue, pero que el niño sepa que lo que está realizando le va a servir en un futuro, le está haciendo bien hoy día, está desarrollando su musculatura su estructura ósea, está aprendiendo un nuevo movimiento, nuevos patrones motrices, que van hacer utilizable en un futuro a lo mejor, si es que el niño se quiere especializar en algún deporte o para realizar tareas simples de la vida”. Entrevista Juan [Cobertura 3,53%]

“Que ese contenido sea la base para nuevos contenidos, para momentos de inquietud y hay que hacer la transferencia pedagógica, uno como docente debiese estar capacitado de bajar un contenido específico y adecuarlo a nivel intelectual del momento de ese alumnos y realizarlo de una forma que... al niño le llame la atención y quiera ser partícipe de esas actividades, ese es como el “rol” principal en ese sentido hacer una traducción educativa, para que el alumno sea capaz de asimilar eso y le tome cariño que se encante con ese contenido, con esa actividad y que no sea un contenido que se pasó y se olvidó”. Referencia 2 – [Cobertura 1,05%]

“La gente tiene que ver que nosotros tenemos conocimientos en fisiología, en anatomía, en bioenergética, en biología, en base de biomecánica en los alumnos, en psicología, he... y eso se da ¿cómo? realizando una buena clase con los alumnos

enseñándoles la importancia de lo que están realizando los alumnos, no basta con que un alumno sepa que correr hace bien, si no que el alumno tiene que saber porque le hace bien correr, a lo mejor ¿en qué frecuencia cardíaca tiene que correr?, cuanto tiempo tiene que correr, que sustancias energéticas está quemando para poder desarrollar esa actividad, que comer antes, ¿cuantas horas dormir?, desarrollar sus propios planes de entrenamientos. Entrevista Silvio – [Cobertura 1,19%]

La categoría secundaria aprendizaje significativo, da cuenta de cómo la sesión de Educación Física es concebida por los profesores como una instancia que genera aprendizaje, en el bien entendido que los contenidos trabajados en el aula, deben trascender la sesión e incluso la etapa de la escolaridad, de tal manera que se incorporen como parte de la vida diaria de las personas, a través de un estilo de vida saludable con niveles importantes de actividad física.

En relación al concepto de aprendizaje significativo, podemos mencionar los trabajos de Ausubel quien señala que no solo se aprende cuando se realiza una actividad memorística o repetitiva, sino que se aprende cuando el contenido tiene un verdadero significado para el alumno (aprendizaje significativo), ahora para que esto sea así, el sujeto que aprende debe tener en su mente información previa al nuevo conocimiento, la significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto ya que con esto logrará tener un esquema previo al cual se integrará la nueva información. Para Ausubel no todos los contenidos pueden ser descubiertos por los alumnos, sobre todo en los niveles más altos de la educación, por lo tanto, para este autor, es clave que el alumno pueda relacionar lo que ya sabe con los nuevos conocimientos que el profesor le presentará (Rodríguez, et. al 2008).

El aprendizaje significativo tiene su soporte epistemológico en el enfoque constructivista, el que sostiene lo relevante de que cada individuo construya o reconstruya su propio aprendizaje, como una resultante de la interacción con el medio en que está inserto. Este aprendizaje va a depender fundamentalmente del nivel de desarrollo cognitivo que tenga cada estudiante, es decir, que el punto de partida serán siempre los conocimientos previos que nuestros alumnos posean. Por lo tanto, este

proceso de construcción de saberes tiene un apoyo fundamental en la interacción y participación con los otros y en sentido los profesores de Educación Física deberían configurarse como mediadores entre el conocimiento y el proceso de aprendizaje del estudiante, vale decir orientando su acción a la orientación, actuando como guías de dichas actividades. De esta manera se proporcionará a los estudiantes aspectos fundamentales como los referidos a capacidades motrices, equilibrio personal y emocional, mejora de las relaciones interpersonales, y en definitiva un aprendizaje con sentido y significado (Ahumada, 2006).

6.2.21 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico del Contenido – Categoría Primaria – Conocimiento y Aprendizaje - Categoría Secundaria – Juego y Aprendizaje

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 6,3 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 20% de la categoría previa. En ella los profesores investigados relevan el valor del juego como un espacio educativo y de aprendizaje, toda vez que plantean cuestiones como las siguientes;

“Lo que siempre trato de hacer es dar a conocer lo básico del deporte, el cómo se juega, el cómo se practica, reglas básicas para que el niño más que manejarlo al revés y al derecho y que sea un especialista en la materia, tenga la noción de cómo se realiza, las reglas básicas, las ideas generales, partiendo por eso y después de eso solo a través de juego o sea no hacemos entrenamientos de técnicas, no utilizamos una clase completa para practicar un saque bajo en el vóleybol, un saque alto en el vóleybol, se realiza sólo a través de juegos, modificamos de tal manera que el niño jugando valla aprendiendo ciertos gestos de forma hasta natural”. Entrevista Joaquín [Cobertura 3,35%]

“Desde el primer semestre hasta finalizar el año todas las clases son a través de juego, presentamos los objetivos, luego de presentar el objetivo presentamos las actividades que normalmente son entre tres y cuatro, estas actividades son juegos”. Referencia 2 – [Cobertura 0,93%]

“Porque igual es bueno enseñar a los niños jugando, igual a través del juego ellos van aprendiendo y la pasan bien y juegos grupales con el balón no se diez pasos punto y luego cambios y así, a ellos les gusta eso. No todo se hace estructurado yo quiero que ellos aprendan jugando, porque los juegos son lo principal aquí son el soporte”. Entrevista Silvio [Cobertura 3,02%]

“Claro, no llevarlo tanto de esta forma muy técnico, porque los niños funcionan con ejemplos y con formas divertidas para aprender las cosas”. Entrevista Manuel [Cobertura 1,71%]

“Tenemos una herramienta súper valiosa nosotros en la clase para desarrollar ese tipo de cosas y que los niños a través de los juegos, se trasformen en personas competentes que puedan ser empáticos”. Referencia 2 – [Cobertura 1,00%]

“Y después de ese juego son cinco o diez minutos que les hablo -se dan cuenta que si andan corriendo solos se hace mucho más difícil, pero mientras fuéramos todos como colectivo mucho mejor. Yo tengo una tendencia política, que creo mucho en lo colectivo digamos, en el apoyo, en el respeto y obviamente que el deporte contribuya a eso”. Entrevista Marco [Cobertura 1,63%]

El juego es fundamental en el aula de Educación Física, toda vez que comprende dos dominios relevantes para el aprendizaje, el movimiento motor (ejercicio físico) por un lado y el aspecto lúdico por otro. En este sentido Jensen (2010, p. 120) plantea que “la zona conocida como cingulada anterior es particularmente activa cuando se inician nuevos movimientos, nuevas combinaciones, esta zona concreta parece unir algunos movimientos con el aprendizaje, si nuestros movimientos se debilitan, el cerebelo y sus conexiones se ven afectados”. Por otro lado, la neurociencia actual ha demostrado que existe una relación directa entre movimiento y aprendizaje y que esta relación se daría durante el transcurso de la vida y por tanto existen actualmente varios programas educativos basados en el juego, preferentemente en la infancia temprana (OCDE, 2009b).

Por su parte Vygotsky (1986), planteaba la posibilidad de que los niños y niñas en la primera infancia son capaces de autorregularse y con ello desarrollar funciones

ejecutivas a nivel intelectual y social, entonces otro beneficio indiscutible otorgado a través del juego es la prevención de dificultades de aprendizaje que podrían desarrollar niños y niñas que han dejado literalmente de jugar. En este sentido se puede afirmar que el juego entrega beneficios múltiples e insustituibles ante el más sofisticado aparato tecnológico, pues obliga la mayoría de las veces el contacto con otro, la solución de problemas, el establecimiento de roles, la comunicación, el afecto, la expresión corporal, la ubicación temporo-espacial, la relación con los objetos, es decir, conduce a niños y niñas ecológicamente hacia el aprendizaje y el desarrollo socioemocional, mejor que cualquier actividad académica (Muñoz y Almonacid, 2015).

De acuerdo a Frost, Cit en OCDE, (2009b) serían cinco los principios que subrayan la importancia del juego:

todos los mamíferos jóvenes y sanos juegan; el rango y la complejidad del juego aumenta rápidamente, en correspondencia con el desarrollo neural; los juegos tempranos y las escaramuzas los equipan con las habilidades necesarias; la privación del juego puede dar origen a conductas aberrantes; el juego es esencial para un desarrollo sano, al facilitar la unión del lenguaje con la emoción, el movimiento, la socialización y la cognición (p. 269)

Con respecto a los beneficios del ejercicio podemos mencionar que modela los músculos, el corazón, los pulmones y los huesos, también fortalece los ganglios basales, el cerebelo, el cuerpo calloso, todos ellos zonas claves del cerebro. Por otro lado, desde el punto de vista fisiológico el ejercicio aporta oxígeno al cerebro, pero también neurotrofinas (alimento alto en nutrientes) para mejorar el crecimiento y establecer más conexiones entre las neuronas, también el ejercicio de carácter aeróbico ayuda a los procesos de memoria. Por su parte, Pollatschek y Hagen Cit en Jensen, 2010 p.122), señalan “los niños que participan en educación física diariamente muestran una mejora motriz, un mejor rendimiento académico y una actitud más favorables hacia la escuela, respecto de sus compañeros que no hacen ejercicio todos los días”.

En este contexto, el hecho de que los profesores de Educación Física consideren que la premisa “aprender jugando”, es relevante a la hora de realizar sus clases, los sitúa

en una concepción de aprendizaje vanguardista e innovadora, apoyada por la ingente investigación en neurociencias.

6.2.22 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico del Contenido – Categoría Primaria – Currículo en Educación Física- Categoría Secundaria – Normativa Ministerial

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 5,4 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 17,1% de la categoría previa. Los profesores investigados reconocen que, como parte del conocimiento pedagógico contenido, es menester considerar en su planificación y ejercicio de aula, la normativa emanada desde el Ministerio de Educación.

“El marco de la buena enseñanza es básico, con sus cuatro partes súper importantes, eso siempre. Los planes y programa también. Entrevista Manuel [Cobertura 0,63%]

“Acá en el establecimiento ocupamos planes y programas, porque es un establecimiento Municipal y... nos obligan a pasar los contenidos de los planes y programas. Uno se cuelga un poco del Marco de la Buena Enseñanza” Entrevista Juan [Cobertura 0,37%]

“Yo creo que a mí me sirve, el Marco de la Buena Enseñanza, a mi gusta arto, pero yo creo que... por algo el Ministerio te está implantando algunas cosas”. Entrevista Marco [Cobertura 2,34%]

“Yo creo que los que más desarrollo son los deportes más conocidos”. Entrevista Silvio [Cobertura 0,33%]

“Los planes y programas, me guío por lo que está exigiendo.... la agencia de calidad o la súper intendencia, ellos te dicen, muéstreme su planificación y las planificaciones tienen que ir de acuerdo a lo que ellos dicen, es casi impuesto, pero el Marco de la Buena Enseñanza, las Bases Curriculares obviamente las vas ocupando”. Referencia 2 – [Cobertura 1,62%]

“Los deportes más conocidos digamos eh, no se... el Básquetbol, el Fútbol, el Voleibol, el Atletismo” Entrevista Marco [Cobertura 0,43%]

En el relato de los profesores investigados se observa que utilizan como documentos de referencia El Marco para la Buena Enseñanza (MBE), las Bases Curriculares y los Programas de Asignatura. El MBE es un documento publicado el año 2003, como parte de la reforma educacional en curso, impulsada por el gobierno del presidente Frei Ruiz Tagle a mediados de los años 90, el texto plantea una perspectiva de desarrollo a lo largo de la vida profesional del maestro, en sus distintas etapas, lo que conlleva a prácticas pedagógicas diferentes, de acuerdo a la experiencia que van adquiriendo los profesores en el transcurso de su vida laboral. El MBE buscó inicialmente, sentar las bases del quehacer profesional docente y especialmente lo que cada profesor y profesora en el país deben saber y saber hacer en el aula, describiendo lo que debe hacer un buen docente. Lo anterior en el bien entendido que los docentes deben asumir un conjunto de responsabilidades, de tal manera de contribuir de manera importante y significativa con el aprendizaje de sus estudiantes. Adicionalmente se busca que sean los propios profesores quienes examinen sus propias prácticas de enseñanza y contrastarlas con parámetros consensuados colectivamente y de esta manera generar procesos de mejora individual y colectivamente (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

En relación a las Bases Curriculares, la Ley General de Educación (LGE) de 2009, indica que se deben remplazar las actuales por otras nuevas basadas en Objetivos de Aprendizaje (OA), que definen los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos educacionales del país en cada nivel y asignatura. Los programas de estudio del Ministerio de Educación de Chile se construyen a partir de ellos y los establecimientos que optan por programas propios también deben cumplir con los objetivos de aprendizaje de estas bases. Con respecto a Educación Física y Salud, como su nombre lo indica, se orienta a crear buenos hábitos de actividad física y a integrar ésta en la actividad cotidiana de los alumnos. Además, se amplía al logro de actitudes de trabajo en equipo, autocuidado, liderazgo y juego limpio (Fontaine, 2013).

Por otro lado, y en relación al currículo del área, los profesores entrevistados señalan que trabajan preferentemente los deportes tradicionales como el fútbol, el básquetbol, el voleibol y el atletismo. Por su parte, las Bases Curriculares establecen los siguientes

énfasis temáticos: *la importancia del movimiento, desarrollo de la condición física, cualidades expresivas, iniciación deportiva, conjunción de factores para una vida activa, seguir las reglas del juego, cooperación y trabajo en equipo, concepción amplia del liderazgo* (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

6.2.23 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico del Contenido – Categoría Primaria – Estrategias Didácticas- Categoría Secundaria – Didáctica Motivadora

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 2,7 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 8,6% de la categoría previa. Esta categoría secundaria se enmarca dentro de la categoría primaria denominada estrategias didácticas. Con respecto a la didáctica los profesores entrevistados consideran que debe tener el carácter de motivadora, considerando los siguientes relatos:

“Lo bueno sí, que en las practicas tempranas ya nos dimos cuenta de eso, que el profesor tenía que inventar un material, tenía que arreglársela como poder desarrollar una clase, por ejemplo: una vez nos tocó realizar gimnasia artística en un colegio que no había colchonetas, como se solucionó, los pelerones de los niños las casacas eran las colchonetas”. Entrevista Juan [Cobertura 2,69%]

“Entonces yo creo que dentro de la didáctica de clase el profesor tiene que ser motivador y dentro de la formación Universitaria hay que entregar la herramienta para que el profesor tenga una buena didáctica de educación física, que sea motivador, que sea capaz de diseñar materiales, que sea capaz de desarrollar clases integrativas, clases entretenidas con los niños, pasar materia de forma lúdica, tener como oportunidades de que el niño se motive, que crezca, que se enamore de la educación física”. Referencia 2 – [Cobertura 0,88%]

“Como mencionábamos anteriormente en una pregunta, todos los alumnos aprenden de distintas maneras, entonces hay que abordar la mayor cantidad de formas de aprendizaje que puedan tener los alumnos, visual, kinestésica, auditiva; entonces la idea cual es, realizarlo todo, si en una clase tenemos la oportunidad ejemplo:

gimnasia artística (hacer una ilustración, mostrar un video, hacer una demostración en vivo, demostrar con un compañero las formas de ayuda), todo sirve, o realizar un trabajo de investigación que el niño descubra, lea llegue con más dudas, que llegue con consultas, para trabajar ahí. En educación física hay que buscar todos los medios posibles” Entrevista Miguel [Cobertura 1,20%]

A la luz de lo expuesto, se desprende que los profesores aspiran a desarrollar una didáctica motivadora, que favorezca el aprendizaje con sus estudiantes, en el bien entendido que la educación física es la base de la formación integral del niño, puesto que, por un lado, posee un carácter fuertemente vivencial y por otro, compromete los dominios cognitivo, motor, ético y comunicativo de la persona humana.

Con respecto al concepto de didáctica en Educación Física, se puede comprender como “la organización de los contenidos y procedimientos de enseñanza que se suceden en las situaciones de aprendizaje, eventualmente jerarquizadas y la cual depende de los objetivos y estrategias pedagógicas adoptadas en la disciplina (Camacho, 2003, p.65). Desde otra perspectiva la didáctica de la Educación Física se “centra en el conocimiento práctico que actúa como una síntesis entre la teoría didáctica y los principios que fundamentan su acción. Su principal aportación, aunque no la única, es procurar un cuerpo de conocimientos prácticos debidamente fundamentados” (Porlan, Cit en Sánchez- Bañuelos 2002, p.12). En este sentido la didáctica en la disciplina tiene por objeto, en algún sentido, desentrañar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área, y por tanto cumple el rol de integrar las cuestiones referidas a como se enseña la Educación Física, sus contenidos específicos y los procesos evaluativos subsecuentes.

En relación a los aspectos motivadores de la didáctica, los sujetos investigados relatan aspectos como los siguientes “*dentro de la formación Universitaria hay que entregar la herramienta para que el profesor tenga una buena didáctica de educación física, que sea motivador*”. Este relato hace referencia a la actitud que debe tener el profesor de Educación Física en términos de motivar a sus estudiantes, con propuestas didácticas innovadoras, a pesar de las circunstancias como la infraestructura, el

equipamiento o el contexto educativo, el profesor debe buscar maneras interesantes y lúdicas para que los niños y jóvenes participen de la clase, en consecuencia, si existen obstáculos superarlos rápidamente, de tal manera de continuar con el hilo conductor y el desarrollo de los contenidos. En este sentido la utilización de distintos medios, como el dibujo, los videos, las maquetas, los juegos, las representaciones, las salidas a terreno, y un largo etc. son elementos que le profesor hace suyos para co-construir junto a sus estudiantes un conocimiento pertinente y valorado por los alumnos. De lo contrario, puede caer en los clásicos reduccionismos de la Educación Física tradicional, expresada en el modelo Academicista o Técnico, que mantiene las clásicas polaridades y dualismos: mente-cuerpo, teoría-práctica, objeto-sujeto, causa-efecto, reflejados en una didáctica instructiva, frontal, medible, cuantificable y homogénea, que no respeta la diversidad e intereses de los niños. Este modelo recurre, en gran medida, al denominado diseño instruccional, caracterizado por tener un proceso de planificación riguroso, en el cual se definen, a partir del trabajo de expertos, todos los elementos de la acción educativa (Almonacid y Moreno, 2012).

6.2.24 Categoría Previa Conocimiento Pedagógico del Contenido – Categoría Primaria – Estrategias Didácticas- Categoría Secundaria – Estrategias Diversas

Esta categoría posee un porcentaje de frecuencia de 8,9 % de la totalidad de la muestra de profesores de Educación Física investigados y un 28,6% de la categoría previa. Los profesores investigados hacen alusión a las distintas maneras con las que es posible abordar el proceso de aprendizaje.

“Se pasa de una actividad a otra con sus descansos, con su hidratación, entonces es la manera que tenemos nosotros acá para funcionar, damos la indicación en la sala, explicamos la actividades, damos a conocer los juegos y luego la clase en el patio y hacemos lo que es la parte práctica”. Entrevista Joaquín [Cobertura 1,08%]

“Los juegos pre deportivos mostramos, en todos los deportes mostramos la historia primero, mostramos las reglas y después un video que vean cómo juegan, los

fundamentos básicos y después lo llevamos a la realidad y la etapa de entrenamiento a través de un juego deportivo en el lanzamiento". Entrevista Silvio [Cobertura 5,18%]

"Les mostramos videos, a veces también lo grabamos en competencias a los infantiles por ejemplo y le mostramos como juegan, que tienen que pivotear, que tienen que dar pases, que tienen que tirar la pelota para arriba para atacar ósea todos los fundamentos básicos que tiene que tener"". Referencia 2 – [Cobertura 2,57%]

"Mi método es por ejemplo: explicación, demostración, evaluación,... y corrección, siempre a través de los sentidos los niños tiene que ir vivenciando y aprendiendo, por ejemplo mirando como lo hace el profesor, escuchando la explicación, haciéndolo y después corrigiéndolo; siempre siguiente ese orden. Entrevista Manuel [Cobertura 1,61%]

"Con la contaste búsqueda de metodología, de ejercicios, de propuestas para desarrollar algún fundamento, ¡siempre!, siempre es una búsqueda constante de... no solamente ejercicios si no de... desarrollar al alumno para sacarlo de su zona de confort y, constantemente darle tarea que él vaya alcanzando, una vez que el alcanza y conoce la habilidad la desarrolla, otra, y así sucesivamente,". Referencia 2 – [Cobertura 3,05%]

"Sí, se ocupan muchas analogías, ejemplos, comparaciones; en los que uno saca al niño del contexto técnico de la enseñanza o alguna habilidad y lo lleva a la vida diaria. Ese tipo de comparación o analogía al niño le quedan marcado porque es lo que hace día a día". Entrevista Marco [Cobertura 1,32%]

De acuerdo al relato de los sujetos investigados, se comprende que luego de cumplida la fase de planificación de la sesión, corresponde el momento de poner en práctica lo planificado precedentemente, esta instancia es precisamente la clase de Educación Física. No obstante, lo anterior, esta sesión también se encuentra determinada por la problemáticas social, económica y cultural que gira en torno a la escuela, toda vez que el establecimiento educativo no es un espacio aislado y sin relación con su entorno (Seners, 1995).

Con respecto a la sesión, la literatura sugiere que la didáctica empleada por el docente, permita al estudiante vivir un ambiente de plena autonomía, democracia y participación, favoreciendo con ello la formación integral de niños y jóvenes (Castro, Martínez y Chaverra, 2012). Por otro lado, si bien es cierto la responsabilidad de llevar a cabo la sesión es del profesor(a), no es menos cierto que deba realizar un trabajo aislado del contexto e intereses de los estudiantes, e incluso de carácter colaborativo con los demás profesores de la escuela o, liceo. La propuesta sería asumir con el colectivo de profesores un modelo pedagógico, lo cual supone tener claridad sobre aspectos tales como metas, contenidos, relaciones profesor-alumno, evaluación, concepto de educación y de desarrollo humano entre otros. Por otro lado, “en cuanto a las funciones educativas de la escuela y de la educación física, estas tienen que ver con la ‘reconstrucción de los conocimientos y las experiencias’ que el alumnado tiene en su vida paralela y anterior a la escuela” (Perez, Cit. en Moreno, Campos y Almonacid, 2012), vale decir que no podemos dejar de lado la historicidad del sujeto, en consecuencia, toda vez que desarrollemos una estrategia didáctica en el aula, ésta debe estar en sintonía con quien es el estudiante o los estudiantes a quienes estamos educando, de ahí entonces que la diversidad se convierta en un eje central de las estrategias implementadas al objeto de abordar los intereses y la individualidad de cada uno de ellos.

Para lograr lo anterior, es menester la utilización de diversas estrategias didácticas como las mencionada por los profesores investigados “*en todos los deportes mostramos la historia primero, mostramos las reglas y después un video que vean cómo juegan*”, “*analogías, ejemplos, comparaciones; en los que uno saca al niño del contexto técnico de la enseñanza o alguna habilidad y lo lleva a la vida diaria*”. Desde esta perspectiva los profesores se apoyan en diversos medios para el desarrollo de estrategias didácticas diversas que vayan en función del aprendizaje de todos los estudiantes. La mayor de las dificultades para los docentes está en generar situaciones de aprendizaje que constituyan un problema que el alumno tenga que resolver, y es en el proceso de resolución de la tarea donde se produce el aprendizaje real. La función del docente es la de diseñar y proponer estas situaciones y la de orientar el proceso sin dar soluciones estandarizadas, para así alejarnos, cuando sea posible, de una enseñanza tecnicista de la educación física.

VII. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de la tesis “*El proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) en el profesorado de educación física de la región de Maule, Chile*”. En este capítulo se dará cuenta en primer lugar de los objetivos investigativos, para seguidamente abordar las hipótesis planteadas inicialmente, a partir de la problematización, del marco teórico trabajado, de la metodología implementada, y fundamentalmente del proceso de recogida y análisis de los datos.

- a) En relación al primer objetivo específico, la investigación permitió diseñar y construir un cuestionario que permite evaluar el constructo CDC, en el profesorado de Educación Física. El referido instrumento se elaboró a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, cuestión que permitió contar con un estado del arte actualizado en relación a la temática de estudio. Para su diseño y elaboración se siguió las recomendaciones que plantea la literatura, además de contemplar los siguientes componentes del CDC de manera específica: conocimiento pedagógico general; conocimiento en el área educación física; conocimiento sobre estrategias de enseñanza; conocimiento sobre evaluación; conocimiento sobre currículo; dominio de la clase y relación teoría-práctica. En este sentido, es posible afirmar que el cuestionario arroja buenos indicadores estadísticos y permite precisar y acotar el constructo medido en términos de las factores en los que se agrupan los ítems, cuestiones que finalmente permiten que el profesor despliegue su accionar pedagógico con mayor consistencia, dando cuenta finalmente del conocimiento que el profesor requiere para realizar una docencia de calidad, en función del aprendizaje de los estudiantes y con una perspectiva de carácter pedagógico.

- b) Con respecto al segundo objetivo se puede señalar que el instrumento desarrollado para evaluar el CDC en profesores de Educación Física presenta buenos valores de validez de contenido, de constructo y de fiabilidad. Las dimensiones que forman este cuestionario se agrupan en aspectos como conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido disciplinar, y el

conocimiento del contexto, asociado al aula de Educación Física. En relación a los resultados obtenidos en los diferentes estadísticos aplicados al proceso de validez y de fiabilidad, se puede mencionar el análisis factorial exploratorio y la adecuada consistencia interna medida a través del Alpha de Cronbach.

- c) Con respecto al tercer objetivo específico, la investigación permitió dar cuenta de cómo los profesores relevan ciertos aspectos de su quehacer pedagógico, vinculando permanentemente su práctica en aula y sus concepciones con respecto al CDC. Desde su práctica pedagógica los profesores relevan los aspectos asociados a los contenidos de carácter disciplinar, vale decir juegos pre-deportivos, deportes, habilidades motrices básicas, psicomotricidad, y las actividades motrices en contacto con la naturaleza, y en menor medida los aspectos asociados a la actividad física y salud. Estos serían los contenidos que mayormente utilizan en sus clases, al amparo de las bases curriculares y la normativa ministerial vigente.

Seguidamente, se destaca que, para poder enseñar estos contenidos, se requiere un cierto manejo de carácter pedagógico, donde la asignatura de psicología por ejemplo juega un papel fundamental, toda vez que permite conocer y comprender los distintos niveles evolutivos y de desarrollo de los niños. En su ejercicio docente, los profesores utilizan diversas estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, y en este sentido relevan las diversas posibilidades didácticas que deben desplegar para el aprendizaje de todos y todas, en el bien entendido que la escuela no es la instancia para potenciar exclusivamente la técnica de los deportes o el rendimiento motor, muy por el contrario, se privilegia la motivación por la clase con una didáctica más inclusiva y participativa.

Desde la práctica pedagógica de los profesores, el juego cumple un papel fundamental al momento de desarrollar un contenido, puesto que el juego integra y dinamiza la sesión, permite la colaboración y el respeto entre los participantes, y genera múltiples beneficios de carácter fisiológico. En consecuencia, es un aspecto didáctico fundamental en el desarrollo de las sesiones de Educación Física.

d) El cuarto objetivo específico, considera el discurso de los profesores el que fue categorizado a través de una matriz de sistematización, la que considera 03 categorías previas, 11 categorías primarias y 24 categorías secundarias. Las categorías primarias más relevantes son *Rol del Profesor*, con 4 categorías secundarias y 20 referencias totales y *Conocimiento y Aprendizaje*, con 3 categorías secundarias y 16 referencias totales. Por su parte la principal categoría secundarias es *Estrategias Diversas* con 10 referencias.

En este contexto, el rol de profesor de Educación Física es fundamental en las distintas instancias de aprendizaje que genera con sus estudiantes, en el bien entendido que se constituye en un modelo a seguir y en una figura protagónica por su estrecho vínculo con los niños, que ven en el juego una posibilidad para expresar toda su corporeidad y emocionalidad. Por otro lado, los jóvenes se identifican con las distintas expresiones de la cultura juvenil que tiene cabida en el aula de Educación Física.

En términos de conocimiento, es de vital importancia de acuerdo al discurso del profesorado proveniente de su práctica de aula, permitir el espacio para un aprendizaje de carácter diferenciado, en que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de ampliar su capital motriz, sin discriminar a los más hábiles de los menos hábiles, vale decir una Educación Física integradora. Seguidamente se requiere que el conocimiento que se comparte en el área se convierta en un aprendizaje significativo para los alumnos, que puedan visualizar con claridad los beneficios para su calidad de vida y salud, a través de acciones lúdico-motrices orientadas a la diversidad y utilizando diferentes estrategias didácticas.

Con respecto a las *hipótesis* planteadas, se puede concluir lo siguiente

- a) Producto del análisis de las medias, por cada uno de los factores que comprende el instrumento que valora el CDC en el profesorado de Educación Física, se puede afirmar que el conocimiento por parte de los profesores es alto. Lo anterior, fundamentalmente cuando se plantea la perspectiva de conocimiento sobre estrategias de enseñanza, conocimiento del área de Educación Física, o conocimiento del currículo. En este contexto, los profesores son capaces de asimilarlo de mejor manera, interpretándolo como la capacidad de enseñar un contenido a través de diversas estrategias pedagógicas y metodológicas. El CDC es una cuestión fundamental para el profesor al momento de impartir clases, al poner el énfasis no sólo en el contenido, sino más bien, como enseñar ese contenido. Por otro lado, en la literatura nacional no existe un instrumento validado técnicamente, que permita valorar el CDC del profesorado de Educación Física, que integre las cuestiones referidas a conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido específico y aspectos contextuales de la enseñanza.

- b) Los contenidos mayormente enseñados y trabajados en el área de Educación Física son más bien los tradicionales, que provienen fundamentalmente de las bases curriculares aprobadas el año 2013, y de la normativa emanada desde el Ministerio de Educación. Los profesores por cuestiones de infraestructura, equipamiento e implementación recurren a los deportes más conocidos como el fútbol, el básquetbol y el voleibol, el desarrollo de las habilidades motrices básicas en la primera infancia, el acondicionamiento físico para la salud con escolares de segundo ciclo básico y de enseñanza media y las expresiones rítmicas se reducen a los bailes folclóricos nacionales. Por su parte las actividades en contacto con la naturaleza, se vivencian escasamente con estudiantes preadolescentes y/o adolescentes, básicamente por la serie de restricciones administrativas que conllevan las salidas pedagógicas de este tipo. Lo anterior, resulta una cuestión bastante paradójica, toda vez que Chile posee una riqueza natural impresionante a lo largo de su territorio y los jóvenes

no están siendo educados en las actividades al aire libre. Similar fenómeno ocurre con las actividades de expresión corporal y las manifestaciones contemporáneas de la cultura juvenil, cuestión que conlleva a la desmotivación de los estudiantes de secundaria principalmente por la asignatura, y consecuentemente a estilos de vida poco saludables de la población en su conjunto.

- c) En términos generales, los profesores señalan que cuentan con un adecuado dominio de los contenidos disciplinares, es decir dominan el currículo del área planteado en las bases curriculares. No obstante, lo anterior poseer el conocimiento de carácter disciplinar no garantiza un aprendizaje de calidad por parte de los estudiantes, toda vez que para lograr aquello es menester generar un ambiente propicio que considere algunos aspectos claves, como la motivación por parte del profesor, y el despliegue de estrategias de enseñanza pertinentes y contextualizadas al grupo curso que se está formando. Lo anterior, da cuenta de que los profesores requieren un conocimiento pedagógico general, que les permite planear, organizar y ejecutar situaciones de enseñanza-aprendizaje con la idea de alcanzar objetivos más amplios que tienen que ver con la formación de los estudiantes.

- d) La formación de profesores de educación física en Chile, se ha caracterizado en las últimas décadas por transitar desde un modelo pedagógico sustentado en una racionalidad tecnológica y positivista, hacia modelos de formación amparados en perspectivas más bien constructivistas, no obstante, algo lejos de aquellos que pregonan por enfoques desde la teoría crítica del currículo y la enseñanza. En este sentido el vínculo entre la FID y la realidad de la escuela, genera en la mayoría de las veces un cierto divorcio, que se acentúa en los déficits de carácter pedagógico con los que llegan los profesores al ejercicio de la docencia. Lo anterior, se manifiesta en un débil dominio de las aulas, fundamentalmente por su diversidad, y las características de la cultura juvenil y, por otro lado, porque en la escuela no existen las condiciones ideales de infraestructura e implementación para desarrollar los contenidos de carácter

técnico-deportivo, lo que obliga a los profesores a buscar estrategias pedagógicas más inclusivas, pedagógicamente más pertinentes y bajo un paradigma de tipo constructivista, que es en definitiva el que requiere el sistema escolar.

CONCLUSIONS

In this chapter, the conclusions on the dissertation “*The construction process of the Pedagogical Content Knowledge (PCK) among Physical Education (PE) teachers from the Maule region, Chile*” will be presented. First, the research objectives will be described to analyse, then, the hypothesis based on the problem statement, the literature review and the research methodology used.

- a) Based on the first specific objective, a questionnaire was designed to assess the PE teachers’ PCK. This instrument was created based on the literature review which showed the current trends on this topic. For its design, recommendations taken from the literature review were taken into account besides the specific components of the DCK which are the pedagogical knowledge, the PE knowledge, teaching strategies, assessment, curriculum, classroom management and the theory and practice relationship. Through the questionnaire, good statistic indicators were shown which allowed defining the measured variable in terms of the factors in which the items are grouped. Hence, this allows teachers to display their pedagogical actions showing the knowledge the teacher requires to teach good-quality classes to enhance the students’ learning process through a pedagogical perspective.

- b) Based on the second specific objective, it is possible to point out that the designed instrument to assess the PE teachers’ PCK presents good figures related to the content and construct validity and reliability. The categories presented in the questionnaire are grouped into pedagogical knowledge, content knowledge and context knowledge related to the PE class. In relation to the results obtained from the validity and reliability process, we can mention the exploratory factor analysis and the adequate internal consistency measured through Cronbach's Alpha.

c) Based on the third specific objective, this research shows how the teachers emphasize on certain aspects of their teaching work linking constantly their classroom practices and their conceptions regarding PCK. From their pedagogical practice, teachers highlight aspects related to the specific contents of the PE class such as sports, games, motor skills, psychomotor skills, outdoor activities and to a lesser extent the aspects related to physical activity and health. These are the contents they mostly use in their classes which are based on the curriculum framework and the current ministerial policy.

Consequently, it is stressed that in order to teach these contents a certain pedagogical knowledge is required where the psychology-based subjects play a significant role since they enhance the knowledge and comprehension of the child development stages. In their teaching practices, teachers use diverse strategies to favour their students' learning process and they stress the varied pedagogical possibilities that they should use to make all their students learn. Hence, it is understood that the role of the school is not only to promote sports and motor skills, but also to encourage motivation through a more inclusive and engaging class.

Regarding teaching practices, games play a key role when it comes to teaching contents since they make the class to be unified and dynamic and it also allows the collaboration and respect among the participants. Further, it produces several physiological benefits. Therefore, games are a key aspect in the development of the PE classes.

d) The fourth specific objective considers the teachers' discourse analysis which was categorized using a matrix that includes 3 previous categories, 11 primary ones and 24 secondary ones. The most relevant primary categories are *the teacher's role* with 4 secondary categories and 20 references in total; and *the knowledge and learning* one with 3 secondary categories and 16 references. On the other hand, the main secondary category is *diverse strategies* one with 10 references.

In this context, the PE teacher's role is fundamental in the different learning activities that they develop with their students since they become a role model and a leading figure because of their closed link with the kids who see games as a possibility to express their corporeality and emotionality. In the same way, teenagers identify themselves with the expressions of culture presented in the PE class.

In terms of knowledge, it is relevant, based on the teachers' discourse of their teaching practices, to allow everybody to learn and to have the chances to expand their motor skills without discriminating the more skilled of the less one, that is to say, to have an inclusive PE class. Consequently, it is required that the knowledge that is shared in this field becomes significant for the learners who could understand deeply the benefits for their life and health quality, through motor-skill activities oriented to diversity and the usage of different teaching strategies.

Based on the presented hypothesis, it was concluded that

- a) Through the means' analysis of the different factors that are included in the instrument assessing the PE teachers' PCK, it is possible to state that the teachers' knowledge is high, particularly when it comes to the teaching strategies knowledge, the PE knowledge and the curriculum knowledge. In this context, teachers are able to take it in a better way understanding that it is the capacity of teaching through diverse pedagogical strategies. The PCK is fundamental to teach classes since it does not only emphasize the content knowledge, but also the pedagogical one. On the other hand, there is not a national validated instrument to assess the PE teachers' PCK.
- b) The PE contents come from the curricular bases approved in 2013 and the current policy proposed by the Ministry of Education. Because of the facilities and equipment, PE teachers usually aim their classes to popular sports such as soccer, basketball and volleyball, the development of basic motor skills in nursery levels, fitness for health in secondary and high school students, and the rhythmic expressions are reduced to national folklore dances. Outdoor activities are rarely present in pre-adolescence and adolescence learners, basically, because of the administration restrictions that these kinds of activities involve. This is a contradictory situation since Chile has impressive natural resources throughout its territory and the youth is not being educated using these outdoor properties. Similarly, this also happens with cultural expressions which make students less engaged in the subject and follow certain unhealthy lifestyles of the society.
- c) In general terms, the PE teachers state that they have satisfactory content knowledge since they understand deeply the curriculum bases presented by the Ministry of Education. However, managing the content knowledge does not guarantee a quality learning process, since, in order to do so, it is necessary to enable a proper learning environment which encompasses key aspects such as teacher's motivation and suitable teaching strategies. Therefore, teachers are

asked to have pedagogical knowledge which will enable them to plan, organize and carry out teaching-learning strategies in order to achieve the learning goals.

- d) PE teacher training programs in Chile have moved from a technological and positivist pedagogical approach towards training models based on constructivist perspectives, something far from those who claim approaches from the critical theory of the curriculum. Thus, the link between the Initial Teacher Training and the school context causes, in most cases, a certain divorce which is stressed in the pedagogical deficits that teachers have when they start their practices. This is clearly seen in the weak classroom management strategies, particularly because of the diverse characteristics of the youth and the lack of ideal equipment and facilities to carry out theoretical and practical classes. This forces the PE teachers to look for more inclusive and appropriate pedagogical strategies under a constructivist framework which is the one required by the schools.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe Nacional Resultados PISA 2012*. [En línea]. Recuperado desde: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Presentación Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento Complejo y Competencias Educativas*. Ginebra: UNESCO.
- Ahumada, P. (2006). *La evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142.
- Alarcón, F. Cárdenas, D. Piña, M. Miranda, M. Ureña, N. (2011). La concepción constructivista como modelo explicativo del aprendizaje en los deportes de equipo. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 489-500.
- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación*. Lima: UCH Fondo Editorial.
- Alliaud, A. Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar. Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12 (37), 927–952.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicología Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almonacid, A. & Matus, M. (2010). The emergence of imagination of student in school from the hall of physical education. *Fiep Bulletin*, 80, 758 – 761.

- Almonacid, A. & Moreno, A. (2012). Perspectivas Epistemológicas en la Formación del Profesorado de Educación Física: Sustento Teórico y Directrices para la Práctica Educativa. *Revista Motricidad Humana*, 13(2), 93-103.
- Almonacid, A. (2011). El sistema escuela: un acercamiento desde el paradigma de la complejidad. *Revista Foro Educativa*, 19, 13-29.
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38 (Especial), 177-190.
- Almonacid, A. Merellano, E. y Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: estudio en profesores noveles. *Revista Educare*, 18 (3), 173 - 190
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content. Pedagogical content knowledge and didactics of physical education. *Journal of Teaching Physical Education, Champaign*, 20,(1), 78-101.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Araya, E. (2006). ¿Qué educación física para la escuela hoy?. *Revista Pensamiento Educativo*, 38, 172-185.
- Aristizabal, M. (2006). La categoría “saber pedagógico”: una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Revista Itinerantes*, 4, 43-48.
- Armour, K., & Yelling, M. (2004). Professional development and professional learning: Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Ed. Graó.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial), 11-28.
- Avalos, B. Cavada, P. Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1) 235 - 263.
- Avalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación docente en Chile desde una óptica internacional*. Informe Nacional del estudio Internacional IEA TEDS-M. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. y Nordnflycht, M.E. (1999). *La formación de profesores, perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana.
- Ávalos, B.; Carlson, B. y P. Aylwin, (2005) La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?. Proyecto Fondecyt 1020218. [En línea], Santiago, disponible en: <http://www.cepal.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/INSERPROFE.pdf> [rescatado el 19 de julio de 2016]
- Ávila, H (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Ediciones Eumed.
- Backes, V., Moyá, J., & Prado, M. (2011). Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 421-428.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85 (4), 426-453.
- Barraza, A (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 131-153.

- Barreto, C. Gutierrez, L. Pinilla, B. y Parra, M. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 1 (9), 11-31
- Barron, C. (2006). Los saberes del docente: una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional*, 48, 11-26.
- Bellei, C. (2001). El Talón de Aquiles de la Reforma: análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. y Pardo, M. (Eds), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina* (227 -258). Santiago: CIDE y PREAL.
- Bellei, C., y Valenzuela, J.P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia En Avalos, B. (Ed), *¿Héroes o Villanos? La profesión Docente en Chile* (pp. 175-205). Santiago: Editorial Universitaria.
- Berruezo, P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (Ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*.(pp. 43 -99). Madrid: Miño y Dávila.
- Betti, M. (2006). Concepções teóricas e formação profissional no campo da educação física. En: De Souza, S. & Hunger, D. (orgs.). *Formação profissional em Educação Física*. Estudos e Pesquisas (pp. 77 – 85). Rio Claro: Biblioética.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blanco, L. Mellado, V. y Ruiz, C. (1995). Conocimiento didáctico del contenido en ciencias experimentales y matemáticas y formación de profesores. *Revista de Educación*, 307, 427 – 446.
- Bolivar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de Lee Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 113-124.
- Bolivar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39.

- Bossa, N. (2000). *A psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática*. São Paulo: Artes Médicas.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Buenfil, R. (2011). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. *Revista Perfiles Educativos*, 33 (131), 194–200.
- Bulger, S. & Housner, L. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 56-78.
- Cagigal, J. M. (1982). En torno a la educación por el movimiento. *Apunts Medicina de l' Esport*, 18(72), 203-213.
- Cagigal, J.M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física*. Armenia: Kinésis.
- Camacho, H. (2004). Modelos pedagógicos en educación física. *Revista Kinesis*, 39, 26 – 37.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: Editorial LOM.
- Capel, S. Hayes, S. Katene, W. & Velija, PH. (2009). The development of knowledge for teaching physical education in secondary schools over the course of a PGCE year. *European Journal of Teacher Education*. 32(1), 51 -62.
- Cárdenas, A. Soto, A. Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Revista Educación*, 15 (3), 479-496.
- Cardona, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Educación XXI*, 14, 303-330.

- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Casas, J. Garcia, J & González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista electrónica de pedagogía*. 3(6).
- Castillo, L. (1981). *Historia de Grecia Antigua*. Talca: Universidad de Talca.
- Castro, F. Correa, M. y Lira, H. (2006). *Currículum y evaluación educacional. Aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula*. Hualpén: Universidad del Bío-Bío.
- Castro, J. Martinez, L. y Chaverra, B. (2012). La investigación en pedagogía y didáctica aplicada a la educación física. *Educación y Educadores*, 15 (3), 411-428.
- Ceccini, J. (1999). *Epistemología y teoría de la Educación Física*. Madrid: Sígueme.
- CEPAL (2015). CEPALSTAT. [En línea]. Recuperado desde: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=e
- Coffey, A. Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Comisión Nacional de Acreditación (2007). Criterios de evaluación de carreras de educación. Chile.[En línea]. Recuperado desde: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>
- Contecha, L. (2007). Los conceptos de educación física: una perspectiva histórica. En Chaverra, B. Fernandez, I. y Uribe, I. (Edit) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción* (pp.131 – 148). Medellín: Funámbulos Editores.

- Cook, T. y Reichardt, CH. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿para cuándo en Chile?. *Pensamiento Educativo*, 41,37-55.
- Cornejo, J. Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*, Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cox, C. (Ed.). (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación de docentes en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010) La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46, 205-245.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dallo, R. (2002). La evolución de los ejercicios gimnásticos contruidos y su análisis estructural. *En Libro del Congreso Internacional de Historia de la Educación Física*. (pp. 37-46). Gimnos: Madrid Editorial Deportiva.
- Darling-Hammond, L., (2006) Assessing Teacher Education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes, *Journal of Teacher Education*, 57,120-138
- Day, C (2002). Scholl reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C. (1999). *Pasión por Enseñar*. Madrid: Editorial Narcea.

- Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Devís, J. y Peiró, C (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem*, 35, 68-74
- Diaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12, 88-103.
- Diem, C. (1966). *Historia de los Deportes. Vol. I*. Barcelona: Luis de Caralt Editor.
- Doménech, L. (2001). *Historia y Pensamiento de la Educación Física y el Deporte*. Rio Piedras: Publicaciones Gaviota.
- Domingo, A. y Gomez, M. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, Modelos e Instrumentos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest, Champaign*, 46(2), 164 – 175.
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Revista Educación y Educadores*, 12 (2), 47-74.
- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Revista Perfiles Educativos*, 33 (133), 114–133.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: to designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013 -1055.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the know: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3 -56.

- Fenstermacher, G. (2002). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza* (pp.150-181), Madrid: Paidós.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1997). Knowledge base in physical education teacher education: A proposal for a new era. *Quest*, 49, 161-186.
- Fernandez-Balboa, J. M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293-306.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F: Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores, M., (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Carlos Marcelo (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- Fontaine, L. (2013). Entrevistada por Educarchile. Recuperado desde <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218339>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fraile, A. (2003). Nuevos caminos para la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Kinesis*, 36, 62-71.

- Fraile, A. (2011). El profesorado de educación física en la sociedad del conocimiento. *Revista Tándem Didáctica de la Educación Física*, 11(36), 45–52.
- Francis, S. Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-29.
- Freeman, W. H. (1982). *Physical Education and Sports in a Changing Society*. Minneapolis: Burgess Publishing Company.
- Freire, A. Retamal, J. y Sepúlveda, R. (2003). *La aventura epistemológica de nuestra propia comprensión, una mirada desde la pedagogía*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Editorial Madrid.
- Furlong, J (2007). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 119 – 134.
- Gaia, S. Cesário, M. Tancredi, R. (2007). Formação Profissional e Pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1), 142-155.
- García, E. y Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 35, 1-26.
- García, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

- Garcia, N. (2009). Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*, 30, 143–146.
- Garrido, M. Romero, S. Ortega, E. y Zagalas, M. (2011). Diseño de un cuestionario para niños sobre los padres y madres en el deporte (CHOPMD). *Journal of Sport and Health Research*, 3(2): 153-164)
- Garritz, A. y Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Revista Educación Química*, 15 (2), 98-100.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Editora Unijui.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gonzalez, L. y Donoso, P. (2009). El saber pedagógico en el debate. *Paulo Freire Revista*, 8 (7), 133-148.
- Goto R, Mascie-Taylor NCG (2007). Precision of measurement as a component of human variation. *J PhysiolAnthropol*, 26, 253-256.
- Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre pedagogia e a matéria. En: Gomes, P.B. ; Graça A. (Eds.). *Educação física e esporte na escola: novos desafios, diferentes soluções* (pp.107 -120). Porto: FCDEF/UP.
- Granado, A. Stuart, A. y Tejera, J. (2015). Impacto de una propuesta de evaluación integral para la educación física del nivel superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 47-55

- Griffin, L., Dodds, P., & Rovegno, L. (1996). Pedagogical content knowledge for teachers: Integrate everything you know to help students learn. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 67, 58-61.
- Hackensmith, C. W. (1966). *History of Physical Education*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.
- Hernández, J. (2002). Historia de la Educación Física y el Deporte: dificultades y necesidades para la consolidación de una disciplina. *En libro de Congreso Internacional de Historia de la Educación Física* (pp. 257 – 263). Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.
- Hernandez, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. Mexico D. F: McGraw Hill.
- Hevia, R. (Ed). (2003). *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hunuk, D. Ince, M. Tannehill, D. (2012). Developing teachers health-related fitness knowlwdge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*. 19(1) 3 – 20.
- Hurtado, D., Jaramillo, L., Zúñiga, C. I., y Montoya, H. (2005). *Jóvenes e imaginarios de la educación física. Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36 (1): 287-297.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es epistemología?. *Cinta de Moebio*, 18, 174-178.

- Jaramillo, L. Portela, H. y Murcia, N. (2005). *La Educación Física: ¿Un problema de preparación o seducción?*. Armeinia: Kinésis.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y Aprendizaje, competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnston, J. & Ahtee M. (2006). Comparing primary student teachers' attitudes, subject knowledge and pedagogical content knowledge needs in a physics activity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 503 - 512.
- Kaiser H.F. (1960). The application of electronic computers to analysis factorial. *Educ Psychol Mea*, 20:141-151.
- Kinach, B. (2002). A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of effective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 51-71.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En Devis, J. (coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-107). Alcoy: Marfil.
- Kolyniak, C. (2005). Propuesta de un glosario inicial para la ciencia de la motricidad humana. *Revista En Acción*, 1, 29 -37.
- Kon-Traste (2003): Motricidad y desenvolvimiento humano, sobre una perspectiva fenomenológica. *Revista Perspectivas XXI*, 10, 51-67.
- Korthagen, F & Russell, T. (1995). Teachers who teach teachers: some final consideration. En T. Russel & F. Korthagen (Eds). *Teacher who teach teachers: reflections on teacher education* (pp.187 -192). Washington D.C.: Falmer Pres.
- Kvale, S (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Latiesa, M. (2003). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 409-443). Madrid, Alianza Editorial.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: características del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Latorre, M., (2006) Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre FID inicial y ejercicio profesional. *Foro Educativo*, 10, 41-63.
- Le Boulch, J. (1991). *La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Leal Castro, A. (2014). El conocimiento didáctico del contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110.
- Ley, N. 19712 (2001). Ley del deporte. [En línea]. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=181636>
- Ley, N. 20.129. (2006). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. [En línea]. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- Ley Nº 20.370 (2009). Ley General de Educación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- Ley, N. 20.903. (2016). Crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente Y Modifica Otras Normas. [En línea]. Recuperado desde:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Lopategui, E. (2002). Historia de la educación física, primera parte. *Revista de Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, 35, 33 – 44.
- Lopategui, E. (2003). Historia de la educación física, segunda parte. *Revista de Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, 36, 44 – 61.
- López, V. Monjas, R. Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-.391.
- MacPhail, Tannehill & Goc Karp (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lesson through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100 – 112.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículo y la pedagogía*. Santiago: Lom.
- Mancha, J. (2012). *Formación inicial y conocimiento didáctico del contenido en los profesores de Educación Física de secundaria de la ciudad de Badajoz* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Mancovsky, V. Monetti, E. (2012). *Approche de “la critique pédagogique”: une expérience de réflexion et d`analyse sur notre savoir pédagogique*. *Biennale Internationale de l`education, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris. Recuperado desde: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00775983/document>
- Marcelo, C. (1993). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.

En L. Montero J.M. Vez (Eds), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 151 -186). Santiago de Compostela: Tórculo.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, 30, 27-56.

Marcelo. C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Marcon, D. Graça A. & Nascimento, J. (2012). Analysis of the pedagogical knowledge of prospective physical education teachers. *Kinesiology* , 44 (2), 113 -122.

Marcon, D. Nascimento, J. & Graça, A. (2007). A construção de competências Pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21(1), 11-25.

Marrou, H. (2004). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: AKAL.

Maturana, H. (1999). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Lom.

Maturana, H. (2011). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: J.C. Saez.

Maturana, H. y Porsken, B. (2004). *Del Ser al Hacer. Los orígenes de la Biología del conocer*. Santiago: Lom.

McCaughtry, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influence on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 30-47.

McCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching*, 11(4), 379 - 395.

Mckinsey, C. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top* [en línea]. Recuperado desde:

http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf.

Medina et al. (2007). Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza universitaria. Génesis e influencias mutuas de los saberes pedagógicos y disciplinares en los docentes universitarios expertos. *Informe de investigación REDICE*. Universidad de Barcelona. Recuperado desde: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3100/Conocimiento%20Did%C2%80ctico%20del%20Contenido%20en%20la%20Ense%C3%B1anza%20Universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

Meyer, W. (1991). *Manual de técnica de la Investigación educacional*. México: Paidós.

Ministerio de Educación de Chile (2002). Decreto Supremo de Educación N° 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236497>

Ministerio de Educación de Chile (2005a). Decreto Supremo de Educación N° 220. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Recuperado desde: <http://www.uss.cl/newsletter-uss/wp-content/uploads/sites/19/2016/09/Marco-Curricular-Decreto-N220.pdf>.

Ministerio de Educación de Chile (2005b). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago: Serie Bicentenario.

Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado desde: http://portales.Ministerio_de_Educacion_de_Chile.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Informe panel de expertos para una educación de calidad*. [En línea], Santiago: Ministerio de Educación. Disponible

en: [http:// www.Ministerio de Educación de Chile.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf](http://www.Ministerio de Educación de Chile.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf) [rescatado el 19 de enero de 2015]

Ministerio de Educación de Chile (2012). Decreto Supremo de Educación N° 433. Bases Curriculares Educación Básica. Recuperado desde: [http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20N%C2%B04332012%20\(aprueba%20bases%20curriculares%201%C2%B0%20a%206%C2%B0%20basico\).pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20N%C2%B04332012%20(aprueba%20bases%20curriculares%201%C2%B0%20a%206%C2%B0%20basico).pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2013). Bases Curriculares Educación Básica 2013. Recuperado desde: http://www.curriculumenlineaMinisterio de Educación de Chile.cl/605/articles-30013_recurso_15.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2014). *Mapa de la Reforma Educacional 2014 Reforma Educacional*. [En línea]. Recuperado desde: http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2015a). *Estadísticas de la Educación 2014*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile. [En línea]. Recuperado desde: <http://centroestudios.Ministerio de Educación de Chile.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Ministerio de Educación de Chile (2015b). *Información Estadística*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado desde: <http://centroestudios.Ministerio de Educación de Chile.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas, Reporte nacional de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Mizukami, M. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação (UFSM)*, 29(2), 33-50.

- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de currículum escolar: el caso de Chile* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Moreno, A. Campos, M. Almonacid, A. y Vargas, A. (2013). La educación física chilena: un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Revista Tandem Didáctica de la Educación Física*, 42, 7-17.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, M y Almonacid, A. (2015). Cognición, Juego y Aprendizaje: Una propuesta para el aula de la primera infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 162-177.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para estudios sociales*. Armenia: Kinésis.
- Nascimento, J. (2006). Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares; reflexões sobre a reestruturação curricular. Em: Souza Neto, S. Hunger, D. (Eds). *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas* (pp. 59-75). Rio Claro: Bibliotética.
- Nervi, M. Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago: PIIE.

- Núñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840 – 1900. *En Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 7 (5), 21-34.
- Núñez, I. (2010). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842 – 1973). *Revista Pensamiento Educativo*, 46(47),133-150.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. Santiago: Centro para la cooperación con los países no miembros de la OCDE y el Ministerio de Educación.
- OCDE (2009b). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- OCDE (2015). *OECD Income Distribution Database (IDD)*. [En línea]. Recuperado desde: <http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>
- OCDE-Banco Mundial (2009a). *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- OECD (2013). *Study on evaluation and assessment in education. Teacher evaluation in Chile*. OCDE Publishing.
- Olivera, J (2001). La contribución de Jose María Cagigal a las ciencias humanas aplicadas al deporte y a la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 64, 86-100
- Olivera, J. (1997). La educación física en el pensamiento de José Maria Cagigal (1928-1983) aportaciones y vigencia actual. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 16, 37-65.
- Ormeño, A. Gallegos, C. Gimenez, L. Guerra, J. Schiefelbein, P. y Torres, A. (1996). *Evolución de la formación de profesores en Chile. Análisis por región, dependencia y nivel del sistema educacional. Documento de trabajo Nº 41*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

- Ortega, Calderón, A. Palao, J. y Puigcerver, C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la aptitud percibida por el profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Revista Retos*, 14, 22-29
- Ortega, E. Jimenez, J. Palao, J. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*. 4(2), 158-160.
- Park, S. & Oliver, J. (2007). Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261 – 284.
- Parlebas, P. (1997). Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. *Lecturas de Educación Física y Deportes*. (2) 7.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pastor, J. (2000). *Fragmentos para una antropología de la actividad física*. Madrid: Paidotribo.
- Pedroso, P. (1996). Alternancia, modelos de formación e culturas pedagógicas. *Inovacao*. 9(3), 263-282.
- Pellón, A. Mansilla, S. y San Martín C. (2009), Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones. *Int. J. Morphol.* 27(3), 743-750
- Pereira, F. Mesquita, I. y Graça, A. (2010). A investigação sobre eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista da Educação Física/UEM*. 21(1), 147 -160.

- Pérez, A. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Coords). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.115-136). Madrid: Editorial Morata.
- Perez, C. (2002). Desarrollo Humano, Educación Física y Motricidad: Reflexiones frente a la praxis del profesorado. *Revista Kinésis*, 33, 53-56.
- Pinto, R. (2008). *El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos en la educación física. Conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Armenia: Kinésis.
- Portes, M. Almonacid, A. y Castro, C. (2014). Reflexiones respecto de un plan de estudio para pedagogía en educación física con fundamentación paradigmática en la ciencia de la motricidad humana. *Revista Motricidad Humana*; 15(2), 124-133.
- PREAL (2002). *La divulgación de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje*. Serie Políticas. Santiago: PREAL.
- Ramos, V., dos Santos Graça, A. B., & do Nascimento, J. V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 22(2), 161-171.
- Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE.
- Rink, J. (2007). What knowledge is of .most worth? Perspectives on kinesiology from pedagogy. *Quest*, 59, 100-110.
- Rivera García, E., Trigueros Cervantes, C., y de la Torre Navarro, E. (2012). (Trans)formar docentes, (trans)formar personas: Una experiencia interdisciplinar para democratizar el aula universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 38, 347-370.

- Rodríguez, F. (2016). Medición de la Calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en Blanco – Serie Indagaciones*. 26, 173-185.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. (2000). *Historia del Deporte*. Barcelona: INDE.
- Rodríguez, M. Moreira, M. Caballero, M. y Greca, I. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304.
- Rovegno, I. Chen, W. & Todorovich, J. (2003). Accomplished teachers' pedagogical content knowledge of teaching dribbling to third grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 426-449.
- Rozo, J. (2003). *Sistémica y pensamiento complejo*. Bogotá: Editorial Biogénesis.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- Sambolin Alsina, L. (1979). *Historia de la Educación Física y Deportes*. San Germán: Imprenta Universidad Interamericana.
- Sanchez Bañuelos, F. (coord.) (2002). *Didáctica de la educación física*. Barcelona: Pearson.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

- Santana, R. & Dalmazo, M. (2012). O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. *Revista Diálogo Educativo*, 12 (36), 511–527.
- Santiago, M. Parra J. y Murrillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Revista Perfiles Educativos*, 34 (137), 164–178.
- Santoro, M. (2008). Entre a lógica de formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Revista Educação e Pesquisa*, 34 (1), 109-126.
- Sarti, F. M. (2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Revista Educação e Pesquisa*, 38 (2), 323-338.
- Savater, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Schempp, P., Manross, D., Tan, S., & Fincher, M. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 342-356.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Seners, P. (1995). *La lección de Educación Física. Colección Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Sergio, M. (2003). *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sergio, M., Coego, J.M., Trigo, E., Toro, S., y Fernandez, M. (2003). Aproximaciones al concepto de motricidad humana. *Revista de Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, 3(35), 22-27

- Shuhua, A., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics in Teacher Education*, 7, 145-172.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Sicilia, A. (2012). Educación Física y transformación social: implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, 38, 47-65.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377.
- Silva, A. y Aragón, L. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: la disputa estéril. Intervención psicosocial: *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 7, 97-114.
- Silverman, S. (1997). Technology and physical education: present, possibilities, and potential problems', *Quest*, 49, 306-314.
- Solimano, A., y Torche, A. (2008). La Distribución del Ingreso en Chile, 1987-2006: Análisis y Consideraciones de Política. *Documentos de Trabajo (Banco Central de Chile)*, 480, 1.

- Soto, F. (2002). El Estado y el Instituto Pedagógico, dos historias, un norte. *Revista Intramuros*, 2(10), 25-29.
- Stran, M. & Curtner-Smith, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 243 – 256.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamato, M. y Tamayo (1997). *El Proceso de la Investigación Científica*. Mexico: LIMUSA S.A.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tedesco, J. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21,378-391.
- Tomas, J. Barris, J. Batlle, S. Molina, M. Rafael, A. y Raheb, C. (2005). *Psicomotricidad y reeducación. Fundamento, diagnóstico, reeducación psicomotriz y de lecto-escritura*. Barcelona: Laertes.
- Toro, (2005). *Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente* (tesis doctoral). Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Trigo, E. (2006). *Inteligencia Creadora, Ludismo y Motricidad*. Popayán: Ediciones Universidad del Cauca.

- Trigo, E., y Montoya, H. (2007). Aportes de la motricidad humana a la educación física. *Motricidad y Persona*, 3, 9-43.
- Tsangaridou, N. (2002). Enacted pedagogical content knowledge in physical education: a case study of a prospective classroom teacher. *European Physical Education Review*, 8(1), 21-36.
- Tubino, M. (2000). *Teorias da Educação Física e do Desporto: Uma abordagem epistemológica*. São Paulo: Manole.
- Universidad Autónoma de Chile (2012). *Lineamientos para la formación inicial de profesores*. Resolución N° 191. Vicerrectoría Académica.
- Vaillant, D (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Revista Profesorado*, 13 (1), 27-41.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Vaillant, D., (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento PREAL N° 31.
- Valero, B. Garcia-Alandete, J. y Gallego-Perez, J. (2014). Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: El Cuestionario de Gratitud – 20 items (G 20). *Anales de Psicología*, 30 (1), 278 -286.
- Vallejo, G. (2011). El aprendizaje desde la perspectiva de la motivación profesional y las actitudes. *Medisan*, 15 (3), 363 -368.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Vásquez-Bernal, B. Jiménez-Pérez, R. y Mellado V. (2012). El conocimiento didáctico del contenido como elemento integrador en la formación del profesorado: El caso

de una profesora de ciencias experimentales. *EDUSCK. Revista monográfica de educación*, 3, 263 -319.

Vera, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 423 -441.

Vieira, M. & Pansera, M. (2016). Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. *Cadernos de Educação*, 53, 80-100.

Vigotski, L (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vizuite, M. (2002). La didáctica de la educación física y el área de conocimiento de expresión corporal: *Profesores y Curriculum: Revista de Educación*. 328, 137 – 154.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, Summer, 68 (2), 130-178.

Wiersma, L. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-177.

Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory Into Practice*, 46(4), 281-290.

Wright, L. (2000). Practical knowledge, performance, and physical education. *Quest*, 52, 273-283.

Wuest, D. A., & Bucher, C. A. (1999). *Foundations of Physical Education and Sports*. Boston: WCB/McGraw-Hill.

- You, J. (2007). Understanding the educational meanings and orientations of physical activity as the essence and, tool of physical education content. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 10(1), 253-272.
- You, J. (2011). Portraying physical education, pedagogical content knowledge for the professional learning of physical educators. *Physical Educator*, 68 (82), 98-112.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Revista Educere*, 10(33), 225-232.

II. ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO “CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO” (CDC)

El presente cuestionario forma parte de un trabajo de investigación que se está llevando a cabo en colaboración entre la **Universidad Autónoma de Chile** y la **Universidad de Extremadura**, cuya finalidad básica es conocer cuál es la opinión de los docentes sobre diversos aspectos del Conocimiento Didáctico del Contenido (**CDC**) que adquirió en su Formación Inicial (**FID**) y profesional para el desarrollo de su labor docente, así como la medida en que se trabajan dichas competencias en la formación inicial de los mismos.

El cuestionario se estructura en dos apartados: datos sociodemográficos y otro con siete bloques de preguntas sobre las competencias que necesita y emplea el docente de Educación Física para el desarrollo de sus labores como profesor.

Junto con darle las gracias por colaborar en este proceso, es importante dejar constancia que la información obtenida será tratada con absoluta confidencialidad. Dado eso, se solicita que responda las preguntas de la manera más completa posible, marcando con una “X” y/o rellenando, dependiendo del caso.

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
NOMBRE (Opcional)			
INSTITUCIÓN EN LA QUE ACTUALMENTE CONCENTRA MAYOR CANTIDAD DE HORAS DE DEDICACIÓN			
DIRECCION Y TELÉFONO ESTABLECIMIENTO			
SEXO	Masculino _____	Femenino _____	
Año DE NACIMIENTO (Complete)			
TÍTULO PROFESIONAL (Complete)			
Año DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO (Complete)			
GRADO ACADÉMICO: SI _____ NO _____ ESPECIFICAR _____			
LICENCIADO	Año _____	UNIVERSIDAD	
MAGÍSTER	Año _____	UNIVERSIDAD	
		ÁREA O MENCIÓN	
DOCTORADO	Año _____	UNIVERSIDAD	
		ÁREA O MENCIÓN	

<p align="center">OTRAS ESPECIALIZACIONES</p> <p>(Diplomados, Postítulos, titulaciones como técnico deportivo)</p> <p>(Por favor, complete en orden cronológico aquellas realizadas, especificando año, institución y especialida</p>	
--	--

EXPERIENCIA PROFESIONAL

INDIQUE SUS PRINCIPALES ACTIVIDADES PROFESIONALES
(Por favor registre en orden cronológico sus principales actividades indicando los años, institución y tipo de actividad)

Fecha inicio	Fecha finalización	Institución	Años	Actividad

Año QUE COMIENZA A EJERCER COMO DOCENTE DE ESCUELA (Complete)

MODALIDAD DE INGRESO	Concurso	_____	Reemplazo	_____	Otra (especificar)	_____
-----------------------------	----------	-------	-----------	-------	--------------------	-------

INDIQUE SI HA PRACTICADO O PRACTICA ALGUNA DISCIPLINA DEPORTIVA A NIVEL FEDERADO O PROFESIONAL (COMPLETAR)

	No	Si	Indicar cuáles
En su etapa como escolar practicó alguna disciplina deportiva a nivel federado o profesional (completar)			
En su etapa como estudiante universitario practicó alguna disciplina deportiva a nivel federado o profesional (completar)			
Actualmente practica alguna disciplina deportiva a nivel federado o profesional (completar)			

El presente Cuestionario tiene como finalidad explorar distintos temas relacionados con el Conocimiento Didáctico del Contenido*. Para ello se le consultará respecto de temas relacionados con su práctica formativa como educador y aspectos referidos a su Formación Inicial Docente **, en el marco de la asignatura Educación Física***.

Para cada pregunta de esta sección del cuestionario marque con un círculo uno de los números (1-5) según el grado de acuerdo o desacuerdo que tenga con la afirmación que se presenta

- 1 - Estoy **totalmente en desacuerdo** con esta afirmación.
- 2 - Estoy **en desacuerdo** con esta afirmación.
- 3 - Estoy **ni de acuerdo ni en desacuerdo** con esta afirmación.
- 4 - Estoy **de acuerdo** con esta afirmación.
- 5 - Estoy **totalmente de acuerdo** con esta afirmación.

Por favor responda **TODAS** las preguntas.

*CDC: Conocimiento Didáctico del Contenido

**FID: Formación Inicial Docente

***EFIS: Educación Física

BLOQUE 1		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRÁCTICA DE AULA, EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL		1	2	3	4	5
1	Se enfoca en lograr que todos los estudiantes logren dominar los contenidos claves de la asignatura Educación Física en sus diferentes niveles.					
2	Me permite presentar a los estudiantes variadas posibilidades para que aprendan, a través de un amplio abanico de estrategias didácticas.					
3	Supera el dominio del contenido específico (disciplinar), para hacerlo comprensible para todos los estudiantes de mi aula.					
4	Favorece que sistematice mis estrategias pedagógicas más efectivas, para que luego las pueda replicar en diferentes aulas y contextos.					
5	Me permite saber qué estrategias de enseñanza son las que más contribuyen en el aprendizaje de ciertos contenidos.					
BLOQUE 2		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRACTICA DE AULA EL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA		1	2	3	4	5
6	Me permite estar actualizado y contar con un amplio dominio de los contenidos que enseño.					
7	Presenta una amplia gama de posibilidades de enseñanza del contenido, a objeto de que los estudiantes construyan una sólida base de aprendizaje.					
8	Posibilita cubrir adecuadamente los contenidos especificados en la matriz curricular del sector Educación Física, para los distintos niveles del sistema escolar.					
9	Se traduce en la posibilidad de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la disciplina que enseño.					
10	Permite focalizarme en que los estudiantes comprendan el contenido que enseño.					
BLOQUE 3		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRACTICA EN EL AULA MIS CONOCIMIENTOS ME PERMITEN		1	2	3	4	5
11	Planificar actividades que garanticen el logro de los objetivos, considerando las características de los estudiantes.					
12	Utilizar estrategias de enseñanza avanzadas que contribuyen en el aprendizaje de los contenidos.					
13	Que utilice variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes con la naturaleza de los objetivos planteados.					
14	Ajustar los conocimientos de la disciplina Educación Física en un conocimiento asequible para mis estudiantes.					
15	Generar estrategias de enseñanza desafiantes para el aprendizaje de los estudiantes según contexto.					
BLOQUE 4		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRÁCTICA DE AULA MIS CONOCIMIENTOS SOBRE EVALUACIÓN		1	2	3	4	5
16	Permiten la elaboración de instrumentos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje planificados.					
17	Me posibilitan monitorear el proceso de comprensión y apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes.					
18	Favorecen que utilice la información proporcionada por la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en mi enseñanza.					
19	Me permiten seleccionar estrategias e instrumentos de evaluación en función del tipo de aprendizaje a lograr, preferentemente de carácter procedimental.					
20	Posibilitan que retroalimente a mis estudiantes en función de sus logros académicos en el marco de la matriz curricular de Educación Física.					

BLOQUE 5		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRÁCTICA DE AULA MIS CONOCIMIENTOS SOBRE EL CURRÍCULO		1	2	3	4	5
21	Me permiten conocer los fundamentos pedagógicos sobre los cuales se ha construido el currículo de Educación Física.					
22	Me posibilitan integrar los aprendizajes de las distintas áreas del currículo, reconociendo las relaciones de interdependencia entre ellas.					
23	Me permiten conocer la progresión que establece el currículo nacional, para el nivel educativo de mi especialidad.					
24	Me permiten fundamentar las decisiones pedagógicas que adopto en mi planificación educativa.					
25	Me posibilitan estar preparado para planificar el proceso de enseñanza, atendiendo a la organización del currículo nacional.					
BLOQUE 6		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRÁCTICA DE AULA EL DOMINIO DE LA CLASE SE TRADUCE EN		1	2	3	4	5
26	Saber cómo generar espacios acogedores y estimulantes para un aprendizaje integral de todos los estudiantes.					
27	Saber cómo promover en los estudiantes la comprensión del sentido de las actividades educativas en el sector Educación Física.					
28	Estar preparado para establecer normas de convivencia basadas en la tolerancia y el respeto mutuo.					
29	Estar preparado para gestionar el tiempo de la clase en favor de los objetivos de aprendizaje planificados.					
30	Garantizar la fluidez del trabajo pedagógico a través de la correcta organización del espacio.					
BLOQUE 7		Totalmente En desacuerdo			Total mente De acuerdo	
EN MI PRÁCTICA DE AULA LA RELACION TEORIA-PRACTICA SE TRADUCE EN		1	2	3	4	5
31	Reflexionar sistemáticamente en torno a objetivos de aprendizajes, de tal manera de hacerlos significativos para los estudiantes.					
32	Buscar nuevas posibilidades de enseñanza, cuando las implementadas en el aula de Educación Física no están dando los resultados esperados.					
33	Estar preparado para introducir cambios en la mejora de mí practica pedagógica, en función de los resultados de aprendizaje obtenidos.					
34	Sistematizar actividades que han sido exitosas con mis estudiantes.					
35	Elevar los niveles de comprensión del contenido por parte de los estudiantes, articulando ambos aspectos en el aula de Educación Física.					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

GUIÓN DE ENTREVISTA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: *“EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO, EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA REGIÓN DE MAULE, CHILE”.*

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

- ¿Cuál es el Conocimiento Didáctico del Contenido que posee y maneja el profesorado del área de Educación Física de la región del Maule – Chile?

Preguntas específicas

- ¿Cómo responden los profesores a los procesos educativos llevados a cabo en las clases de Educación Física, desde la perspectiva del Conocimiento Didáctico del Contenido?
- ¿Qué particularidades posee el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina Educación Física y Salud?
- ¿Cómo se articulan los conocimientos recibidos en los procesos de Formación Inicial Docente y los que requiere el ejercicio de la profesión, una vez instalados en el aula de Educación Física?
- ¿Cuáles son los conocimientos pedagógicos y disciplinares mayormente utilizados en las clases de Educación Física por el profesorado del área.

Objetivo General

Conocer y comprender el proceso de construcción y las fuentes del conocimiento didáctico del contenido, en el profesorado de Educación Física de la región del Maule – Chile.

Preguntas Entrevista

Pauta Preguntas Entrevista en Profundidad para profesores de Educación Física de la región del Maule.

El investigador en esta parte se presenta, explica en qué consiste la actividad a realizar, con qué fin se realiza y en general brinda toda la información que crea pertinente dar a conocer al entrevistado, para que de esta manera sepa a lo que se enfrenta y tenga una actitud relajada y abierta.

Primeramente se consultarán antecedentes referidos a:

Nombre:

Edad:

Institución Universitaria:

Año de egreso:

Lugar de trabajo:

Años de trabajo en el medio escolar:

Conocimiento del Contenido Específico

- 1.- De los conocimientos aprendidos en los cursos del ámbito didáctico-disciplinar, cuáles son los contenidos que mayoritariamente utiliza en su ejercicio docente de aula?
- 2.- A su parecer ¿Qué ámbito dentro de la formación en la disciplina Educación Física es o son los más relevantes para su quehacer pedagógico en la escuela? ¿Por qué?.
- 3.- ¿Qué aspectos del desempeño profesional en el contexto escolar, no son, considerados dentro de la formación universitaria?.
- 4.-¿Qué aspectos de la didáctica de la disciplina son los más relevantes o imprescindibles cuando se busca facilitar/mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Educación Física?

Conocimiento Pedagógico General

- 5.-¿Cuáles son los conocimientos teóricos y/o principios, que sustentan su proceso de enseñanza-aprendizaje?.
- 6.-¿Cómo define su rol en el ámbito pedagógico en el contexto laboral, y que aspectos de su quehacer profesional lo fortalecen?
- 7.-¿Cómo incorpora las experiencias prácticas del ejercicio profesional, para el fortalecimiento de su desempeño como profesor y que aspectos de la práctica requieren según usted una reflexión mayor?
- 8.-¿Cuáles son los temas de su práctica en aula sobre los que reflexiona y en qué momento lo hace, como aporte o mejora de la enseñanza-aprendizaje?

Conocimiento Pedagógico del Contenido.

9.- Durante el desarrollo de la clase utiliza usted analogías, ejemplos, ilustraciones y/o demostraciones al momento de enseñar un contenido de carácter disciplinar y ¿como contribuye esto al proceso de enseñanza-aprendizaje?

10. Desde su experiencia docente, como se transforma el conocimiento del contenido específico (disciplinar), en una propuesta de enseñanza de carácter pedagógico?

11.- ¿Cuáles referentes curriculares usted utiliza para poder impartir sus clases? (planes y programas, marco de la buena enseñanza, bases curriculares, etc.) y porqué. En su experiencia docente ¿cuáles ha visto que funcionan y porqué cree que funcionan?