Artículo Investigación

Experiencias de prácticas pedagógicas de docentes en formación: programa de educación física recreación y deporte

Teaching practice experiences of teachers in training: physical education, recreation, and sports program

Experiências de prática docente de professores em formação: programa de educação física, lazer e esporte

Álvarez-Villalobos, Natalia[1]; Palomino-Devia, Elvia C[2]., & Reyes-Oyola, Felipe A[3].

Álvarez-Villalobos, N., Palomino-Devia, E., & Reyes-Oyola, F. A. (2026). Experiencias de prácticas pedagógicas de docentes en formación: programa de educación física recreación y deporte. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 27*(2), 124-141. http://doi.org/10.29035/rcaf.27.2.9

RESUMEN

La presente investigación pretende evidenciar las experiencias de prácticas pedagógicas de los docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte (LEFRD) de la Universidad del Tolima (UT), Colombia. Si bien se decidió no aplicar una encuesta con la intención de permitir libertad para manifestar según contexto sus experiencias, sí se estandarizó un formato de informe final que contiene datos sociodemográficos, planes de área, aspectos positivos a resaltar, dificultades presentadas, resultados de práctica y registro fotográfico de su práctica pedagógica. Se llevó a cabo un estudio cualitativo, descriptivo y no experimental. Para ello se presentan resultados de percepciones de 53 docentes en formación que realizaron la práctica de básica primaria, básica secundaria y educación media en 23 Instituciones Educativas (IE) del municipio de Ibagué – Tolima, Colombia, quienes en su experiencia de práctica atendieron en conjunto a 7.370 estudiantes aproximadamente. Se concluye luego del análisis que, si bien gracias a sus competencias pedagógicas, didácticas y curriculares lograron adaptarse a las exigencias encontradas en el campo, en aspectos como falta de implementación e infraestructura deportiva; existen otras dificultades que se pueden anticipar desde la UT, como la selección de docentes asesores, formación docente complementaria en educación inclusiva, taller de manejo de conflictos, etc. Lo anterior permitirá una mejor experiencia y resultados de la práctica para los próximos docentes en formación de la LEFRD.

Palabras clave: Instituciones Educativas; Práctica Pedagógica; Experiencia Docente; Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte.

[1] Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de investigación Formación en Movimiento, Colombia. https://orcid.org/0009-0007-8814-0444, nalvarezv@ut.edu.co.
[2] Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de investigación Formación en Movimiento, Colombia. https://orcid.org/0000-0001-6883-9441, cpalominod@ut.edu.co.
[3] Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de investigación Formación en Movimiento. Colombia. https://orcid.org/0000-0002-8259-0969, fareyeso@ut.edu.co.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the teaching practices of preservice teachers in the Bachelor's Degree in Physical Education, Recreation, and Sport (LEFRD) program at the University of Tolima (UT), Colombia. Although it was decided not to administer a survey in order to allow teachers to freely express their experiences according to context, a final report format was standardized, containing sociodemographic data, area plans, positive aspects to highlight, difficulties encountered, practice results, and a photographic record of their teaching practice. A qualitative, descriptive, and non-experimental study was conducted. To this end, the results of the perceptions of 53 preservice teachers who completed their practice in primary, secondary, and middle education in 23 Educational Institutions (IE) in the municipality of Ibagué, Tolima, Colombia, are presented. During their practice experience, they served approximately 7,370 students. The analysis concludes that, while their pedagogical, didactic, and curricular skills have enabled them to adapt to the demands encountered in the field, including in areas such as a lack of sports facilities and infrastructure, UT also anticipates other challenges, such as the selection of teacher advisors, additional teacher training in inclusive education, conflict management workshops, and so on. This will allow for improved experience and practical results for future teachers in training at the LEFRD.

Key words: Educational Institutions; Teaching Practice; Teaching Experience; Bachelor's Degree in Physical Education, Recreation, and Sports.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar as práticas de ensino de futuros professores no programa de Bacharelado em Educação Física, Recreação e Esporte (LEFRD) na Universidade de Tolima (UT), Colômbia. Embora tenha sido decidido não administrar uma pesquisa para permitir que os professores expressassem livremente suas experiências de acordo com o contexto, um formato de relatório final foi padronizado, contendo dados sociodemográficos, plantas de área, aspectos positivos a serem destacados, dificuldades encontradas, resultados da prática e um registro fotográfico de sua prática docente. Foi realizado um estudo qualitativo, descritivo e não experimental. Para tanto, são apresentados os resultados das percepções de 53 futuros professores que concluíram sua prática no ensino fundamental, médio e médio em 23 Instituições Educacionais (IE) no município de Ibagué, Tolima, Colômbia. Durante sua experiência prática, eles atenderam aproximadamente 7.370 alunos. A análise conclui que, embora suas habilidades pedagógicas, didáticas e curriculares tenham permitido que se adaptassem às demandas encontradas em campo, inclusive em áreas como a falta de instalações e infraestrutura esportiva, a UT também prevê outros desafios, como a seleção de professores orientadores, formação complementar de professores em educação inclusiva, oficinas de gestão de conflitos, entre outros. Isso permitirá que futuros professores em formação no LEFRD adquiram experiência e resultados práticos aprimorados.

Palavras chave: Instituições educacionais; Prática de ensino; Experiência de ensino; Bacharelado em Educação Física, Recreação e Esportes.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de docentes de educación física en Colombia enfrenta retos importantes en cuanto a la articulación entre los saberes teóricos adquiridos en la universidad y las demandas reales del contexto escolar. Investigaciones recientes evidencian una brecha persistente entre la preparación académica y las competencias requeridas para gestionar aulas diversas, manejar conflictos, y adaptar propuestas pedagógicas a condiciones de infraestructura y recursos limitados (Amorim & Ribeiro-Silva, 2022; Vaillant & Marcelo, 2015). En el caso específico de la educación física escolar, Devís-Devís (2018) ha documentado cómo los futuros docentes experimentan un "choque de realidad" al enfrentarse a contextos educativos que difieren sustancialmente de los escenarios idealizados durante su formación universitaria. Esta problemática se ha agudizado en el escenario postpandemia, donde las desigualdades en el acceso a espacios y materiales deportivos se han profundizado, exigiendo una capacidad de adaptación y creatividad pedagógica aún mayor por parte de los educadores (Blain et al., 2022; Souza de Carvalho et al., 2024)

Las prácticas pedagógicas representan un componente esencial en la formación inicial de docentes, ya que facilitan la transición del conocimiento teórico al ejercicio profesional, permitiendo el desarrollo de competencias prácticas en entornos reales. En este sentido, Vygotsky (1978, citado por Pérez, 2024) enfatiza la relevancia de la experiencia en el aprendizaje, al afirmar que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo, y el papel del docente es fundamental en la mediación del aprendizaje, lo cual resalta cómo la práctica y las experiencias derivadas de ella son clave para el cultivo de habilidades docentes efectivas.

Desde la perspectiva de los saberes docentes, Tardif (2004) sostiene que el conocimiento profesional del profesor se construye en la intersección entre los saberes disciplinares, curriculares, experienciales y pedagógicos, siendo la práctica en contextos reales el espacio privilegiado donde estos saberes se integran y resignifican. En esta misma línea, Contreras y Pérez de Lara (2010) enfatizan que la experiencia práctica no es simplemente un momento de "aplicación" de la teoría, sino un proceso de construcción de saber pedagógico que emerge de la reflexión sobre la acción y la interacción con estudiantes, colegas y el entorno institucional. Para el caso de la educación física, Casey y Kirk (2021) proponen que la formación práctica debe orientarse hacia el desarrollo de "pedagogías situadas", es decir, enfoques de enseñanza que respondan a las condiciones específicas de cada contexto escolar, en lugar de aplicar modelos estandarizados descontextualizados.

En el contexto específico de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRD) de la Universidad del Tolima (UT), las prácticas pedagógicas trascienden experiencias aisladas, incorporando colaboración y retroalimentación continua. La inmersión a tiempo completo en instituciones educativas (IE) posibilita que los docentes asesores y supervisores ofrezcan un acompañamiento, seguimiento y recomendaciones pedagógicas y curriculares a los docentes en formación (DF), fomentando un enfoque integral que alinea con principios constructivistas de aprendizaje activo, como lo es documentado por Barros (2024) en su estudio sobre prácticas pedagógicas de los docentes de educación física en la ciudad de Barranquilla, Colombia.

En esta misma línea, investigaciones recientes en el contexto latinoamericano, como la de Illanes-Aguilar et al. (2025), han explorado las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física sobre su práctica profesional, evidenciando que, independientemente de la modalidad o el

contexto, la reflexión sobre la propia experiencia práctica es un eje central para la mejora de la formación inicial docente.

La práctica pedagógica integra la formación de futuros docentes, como se evidencia en el programa LEFRD de la UT, alineado con las perspectivas de Ripoll-Rivaldo (2021), quien sostiene que "la práctica pedagógica se constituye en un componente integral que impacta de manera notoria la formación inicial de todo docente" (p. 287). Por consiguiente, es imperativo analizar el estado de estas prácticas para evaluar su cumplimiento con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) y los estándares internos del programa. Esto implica no solo promover principios éticos, contextuales, dialógicos y sociales, sino también monitorear el desempeño de los DF para optimizar recursos humanos, físicos y tecnológicos, mejorando así las experiencias de inmersión.

Como indica Cruz et al. (2015), "la disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más aún cuando tenga elementos tan novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales" (p. 121). Bajo esta premisa, el programa LEFRD destaca por sus características únicas en planeación, implementación y evaluación, basadas en competencias como el conocimiento conceptual, habilidades pedagógicas, didácticas, comunicativas y kinestésicas. Para el semestre A de 2025, se inició una reorganización de las prácticas pedagógicas, sin desconocer las normativas educativas colombianas.

Frente a este panorama, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Tolima durante su práctica pedagógica en instituciones educativas de Ibagué, y qué implicaciones tienen estos hallazgos para el mejoramiento del programa formativo? Esta pregunta se desglosa en los siguientes interrogantes específicos: (a) ¿Qué aspectos positivos identifican los practicantes en su inmersión en las instituciones educativas? (b) ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan en el desarrollo de su práctica pedagógica? (c) ¿Cómo valoran los docentes en formación el acompañamiento recibido por parte de los docentes asesores y la universidad? (d) ¿Qué aprendizajes significativos reportan al finalizar su experiencia de práctica?

El programa LEFRD de la UT busca formar profesionales educativos capaces de diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza-aprendizaje, integrando conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos en coherencia con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo profesional docente según el MEN. Esto se materializa en el desarrollo de cinco competencias clave: pedagógica, comunicativa, participativa, investigativa y de gestión, que se reflejan en la comprensión de contextos diversos. A través de esta pertinencia, los practicantes asumen posturas reflexivas que generan procesos relevantes para la formación integral de estudiantes en IE, articulados con los lineamientos curriculares de educación física, recreación y deporte del MEN, contribuyendo a dimensiones motrices, intelectuales y sociales. Además, aunque los DF pueden realizar prácticas en escenarios variados como escuelas deportivas, clubes, centros recreativos y de acondicionamiento físico, incluyendo observación, deporte, recreación, actividad física y atención a la diversidad desde semestres I al VI, el programa culmina con inmersión en IE formales en semestres VII (educación básica primaria, grados 1-5) y VIII (educación básica secundaria y media, grados 6-11). Esto se facilita mediante convenios con IE públicas y privadas, excluyendo entidades gubernamentales, donde los DF se integran al cuerpo docente mediante cartas de presentación y cobertura ARL

proporcionadas por la coordinación de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la UT. Posteriormente, asisten de lunes a viernes en jornada completa (tarde para primaria y mañana para bachillerato), preparándose para la vida laboral.

Paulo Freire, en su obra denominada Pedagogía de la autonomía, presenta "la cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos" (Freire, 2002, p. 15), manifestando implícitamente la función docente como enseñanza intencional, con énfasis en el conocimiento contextual de los estudiantes y la práctica como proceso de acción-reflexión que demanda un profesional crítico. De manera similar, Schön (1987) argumenta que la práctica reflexiva implica la capacidad del profesional para analizar y mejorar su propia práctica mediante autoevaluación, lo que en este contexto urge a los DF a cuestionar sus experiencias, adaptarse a necesidades estudiantiles y aprender de percepciones positivas o desafiantes, sin descuidar dinámicas sociales y diversidad. Esta perspectiva resalta la importancia de recopilar las voces de los futuros licenciados como actores centrales de su formación. Por ende, el alcance de esta investigación trasciende la mera documentación de informes, estableciendo una postura epistemológica para cualificar prácticas y enriquecer experiencias formativas en el programa (Poblete-Valderrama et al., 2024).

En este marco, la presente investigación planteó como objetivo principal: conocer las percepciones de los docentes en formación (DF) respecto a la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRD) de la Universidad del Tolima.

MÉTODOS

Enfoque y tipo de estudio

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, descriptivo y no experimental, orientado a explorar las experiencias subjetivas de los docentes en formación en contextos educativos reales. Este enfoque es particularmente adecuado para investigaciones en educación, ya que permite una comprensión profunda de fenómenos complejos y contextuales, asumiendo que la realidad es construida socialmente y requiere interpretación detallada de datos narrativos y experienciales.

Inspirado en el paradigma constructivista, el estudio busca fortalecer conocimientos que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje, preparando a los docentes en educación física, recreación y deporte con capacidad para resolver problemas mediante decisiones científicas, técnicas y pedagógicas. En este marco, el conocimiento se construye activamente a través de la interacción entre investigadores y participantes, enfatizando el rol del docente como facilitador crítico-reflexivo. Como subraya Freire (2002), "la práctica educativa es un proceso de acción y reflexión, y el docente debe ser un profesional crítico y reflexivo" (p. 45), lo que refuerza la necesidad de metodologías que promuevan posturas reflexivas adaptadas a las necesidades del entorno educativo y el estudiantado.

Diseño de la investigación

La metodología se estructura en tres etapas principales: recopilación de datos, análisis de datos e interpretación de resultados, siguiendo un diseño cualitativo interpretativo, que prioriza la construcción de significados a partir de las experiencias vividas. Este diseño no experimental evita manipulaciones variables, centrándose en descripciones naturales de fenómenos educativos para capturar la complejidad de las prácticas pedagógicas en contextos diversos (Saarsar, 2018).

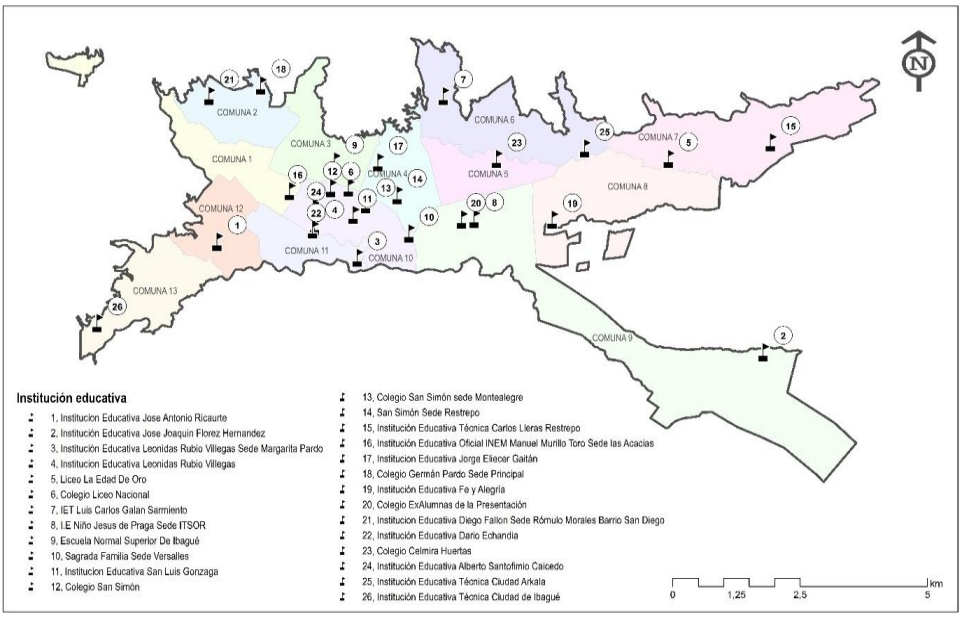
Participantes

La muestra estuvo conformada por 53 docentes en formación (DF) del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRD) de la Universidad del Tolima, quienes realizaron prácticas en educación básica primaria, básica secundaria y educación media durante el semestre A de 2025. Estos participantes atendieron aproximadamente a 7.370 estudiantes en 23 Instituciones Educativas (IE) del municipio de Ibagué, Tolima (Colombia), distribuidas en diferentes comunas de la ciudad, abarcando contextos socioeconómicos diversos que incluyen zonas urbanas centrales, sectores periféricos y áreas de estratos 1, 2 y 3, principalmente. La Figura 1 presenta la distribución georreferenciada de las IE donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas, permitiendo apreciar la diversidad territorial y contextual que caracterizó la experiencia formativa de los participantes.

Se empleó un muestreo por conveniencia e intencional, seleccionando a todos los DF matriculados en las prácticas de inmersión correspondientes a los cursos de Práctica Pedagógica VII (educación básica primaria) y Práctica Pedagógica VIII (educación básica secundaria y media) durante el semestre académico A de 2025. Este criterio asegura la representación de diversas realidades contextuales sin pretender generalización estadística, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio.

Figura 1

Distribución instituciones educativas municipio de Ibagué, Tolima (Colombia)



Recolección de información

Los datos se recopilaron en el contexto natural de las prácticas de inmersión de los DF en las IE, empleando tres técnicas complementarias que permitieron una triangulación metodológica orientada a enriquecer la validez y profundidad de los hallazgos cualitativos.

- *Formato de informe final de práctica.* Cada uno de los 53 DF entregó al finalizar el semestre un informe estructurado de práctica pedagógica, con una extensión promedio de 15 a 20 páginas. Este documento, estandarizado por la coordinación de prácticas de la LEFRD, incluía las siguientes secciones: (a) datos sociodemográficos del practicante y caracterización de la IE

asignada (ubicación, población atendida, Proyecto Educativo Institucional); (b) plan de área y planeaciones de clase desarrolladas durante el semestre (objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas, criterios de evaluación); (c) diario de campo semanal, donde los DF registraban reflexiones sobre el desarrollo de las sesiones, interacciones con estudiantes, dificultades emergentes y adaptaciones realizadas; (d) sección de aspectos positivos a resaltar, donde los practicantes identificaban logros, fortalezas del contexto y experiencias gratificantes; (e) sección de dificultades presentadas, que recogía obstáculos de tipo pedagógico, disciplinar, relacional, institucional o material; (f) resultados de la práctica, incluyendo una valoración cualitativa de los aprendizajes logrados por los estudiantes y por el propio DF; y (g) registro fotográfico comentado de actividades representativas de la práctica pedagógica. El diligenciamiento de este informe se realizó de manera progresiva a lo largo del semestre, con retroalimentación periódica por parte del docente asesor de la IE y del supervisor de práctica de la universidad.

- ***Socializaciones grupales.*** Al finalizar el semestre, se organizaron tres sesiones presenciales de socialización, con una duración aproximada de 3 horas cada una. En estas sesiones, cada DF dispuso de 20 a 30 minutos para compartir oralmente su experiencia de práctica ante sus pares y los docentes supervisores de la universidad. Las socializaciones se guiaron por una pauta semiestructurada de preguntas abiertas que indagaban sobre: (a) principales logros alcanzados durante la práctica; (b) desafíos más significativos enfrentados; (c) disponibilidad y calidad de recursos materiales e infraestructura deportiva en la IE; (d) relación pedagógica con los estudiantes y clima de aula; (e) acompañamiento recibido por parte del docente asesor de la IE; (f) aprendizajes más valiosos derivados de la experiencia; y (g) sugerencias para mejorar el proceso de práctica pedagógica en el programa. Las sesiones fueron grabadas en audio, con consentimiento informado de los participantes, y posteriormente transcritas en su totalidad, generando aproximadamente 15 horas de material de audio y 180 páginas de transcripción. Durante las socializaciones, los investigadores asumieron un rol de facilitadores, promoviendo un ambiente de escucha respetuosa y evitando intervenciones directivas que pudieran sesgar las narrativas de los participantes.
- ***Observación participante.*** Dos investigadores del equipo realizaron visitas de observación a cada una de las 23 IE, presenciando al menos una sesión de clase completa (90 a 120 minutos) por cada DF. Durante estas visitas, se utilizó una guía de observación estructurada que contemplaba las siguientes dimensiones: (a) clima de aula y disposición de los estudiantes hacia la actividad física; (b) estrategias didácticas implementadas por el DF y su capacidad de adaptación a condiciones del contexto; (c) manejo de grupo y resolución de situaciones de indisciplina o conflicto; (d) uso creativo de recursos materiales disponibles y del espacio físico; (e) interacción pedagógica con estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales o diversos niveles de habilidad motriz; (f) comunicación y coordinación con el docente asesor de la IE. Las observaciones se registraron en notas de campo detalladas (aproximadamente 3-5 páginas por visita), las cuales fueron posteriormente digitalizadas e incorporadas al corpus de análisis.
- ***Triangulación de fuentes.*** La integración de estas tres técnicas de recolección (informes escritos, transcripciones de socializaciones y notas de observación) permitió construir una

comprensión densa y multifacética de las experiencias de práctica pedagógica, capturando tanto las narrativas subjetivas de los DF como las observaciones externas de los investigadores y los productos documentales de la práctica misma. Esta triangulación metodológica fortaleció la credibilidad de los hallazgos, siguiendo los criterios de rigor cualitativo propuestos por Lincoln y Guba (1985).

Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo el método de análisis temático inductivo propuesto por Braun y Clarke (2006), estructurado en seis fases secuenciales que se describen a continuación para garantizar la transparencia y replicabilidad del proceso.

- *Fase 1: Familiarización con los datos.* Dos investigadores del equipo realizaron una lectura exhaustiva y reiterada de todo el material recopilado: 53 informes de práctica (aproximadamente 1.000 páginas en total), transcripciones completas de las 15 horas de socializaciones grupales (180 páginas), y 69 notas de campo de observación participante (aproximadamente 200 páginas). Durante esta fase, se elaboraron memos analíticos preliminares registrando impresiones iniciales, patrones emergentes y posibles líneas de indagación.
- *Fase 2: Codificación inicial.* Se llevó a cabo un proceso de codificación abierta línea por línea del corpus textual completo, utilizando el software ATLAS.ti (versión 23) como herramienta de apoyo para la organización y gestión de códigos. La codificación fue realizada de manera independiente por dos investigadores, generando inicialmente 127 códigos preliminares que capturaban fragmentos significativos de las experiencias reportadas por los DF (por ejemplo: "entusiasmo de los niños en juegos predeportivos", "falta de balones suficientes para todo el grupo", "estudiante con autismo que requiere apoyo individualizado", "docente asesor que modela estrategias de manejo de grupo", "espacio compartido con otras actividades escolares").
- *Fase 3: Búsqueda de temas.* Los 127 códigos iniciales fueron sometidos a un proceso de agrupación y jerarquización, buscando identificar patrones más amplios y categorías temáticas transversales. Mediante un análisis comparativo constante, los códigos se organizaron en 12 categorías tentativas, tales como: disposición estudiantil hacia la educación física, clima relacional en el aula, condiciones materiales para la práctica, atención a la diversidad, acompañamiento institucional, autonomía pedagógica, entre otras.
- *Fase 4: Revisión de temas.* Esta fase implicó un refinamiento iterativo de las categorías propuestas. Los investigadores revisaron críticamente la consistencia interna de cada tema (¿los códigos agrupados bajo un mismo tema comparten un núcleo de significado coherente?) y la diferenciación externa (¿los temas son lo suficientemente distintos entre sí?). Producto de este proceso, algunas categorías se fusionaron (por ejemplo, "infraestructura física" y "materiales deportivos" se unificaron inicialmente, aunque luego se mantuvieron separadas por su relevancia específica), mientras que otras se descartaron por falta de suficiente respaldo en los datos. El resultado fue una estructura consolidada de 8 dimensiones temáticas principales, organizadas en pares dicotómicos (aspecto positivo vs. dificultad) para cada dimensión, tal como se presenta en la Tabla 2.

- ***Fase 5: Definición y nombramiento de temas.*** Para cada uno de los 8 temas, se elaboró una definición operativa clara que especificaba qué tipo de contenido era incluido en esa categoría. Por ejemplo:

  - Alta disposición de los estudiantes para las prácticas deportivas: Menciones explícitas sobre entusiasmo, motivación, participación activa, asistencia regular y puntual a las clases de educación física, interés en aprender nuevas habilidades motrices, o expresiones verbales positivas de los estudiantes hacia la asignatura.

  - Carencia de infraestructura adecuada para las prácticas deportivas: Reportes sobre ausencia de canchas o espacios techados, patios en mal estado (grietas, encharcamientos), espacios compartidos simultáneamente con otros grupos que generan interferencia, falta de demarcación de áreas deportivas, o condiciones de riesgo para la práctica física (superficies resbalosas, objetos peligrosos en el área).

- ***Fase 6: Cuantificación de recurrencias temáticas.*** Una vez definidas y estabilizadas las categorías temáticas, se procedió a realizar un conteo simple de frecuencia de menciones para cada tema. Este procedimiento, conocido como "cuantificación de datos cualitativos" o "análisis de contenido cuantitativo" (Maxwell, 2019; Sandelowski, 2001) no tiene fines estadísticos inferenciales, sino descriptivos, buscando identificar qué temas fueron más recurrentes en las narrativas de los participantes, proporcionando una visión panorámica de las tendencias predominantes en las experiencias reportadas. Es importante enfatizar que las frecuencias reflejan el número de DF que mencionaron espontáneamente cada aspecto (no respuestas a preguntas cerradas), y que un mismo participante podía mencionar múltiples temas. Los resultados de esta cuantificación se presentan en la Tabla 2.

Consideraciones éticas

El estudio se adhirió a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024) y a la normativa colombiana sobre investigación en ciencias sociales y educación, específicamente la Resolución N.° 8430 del Ministerio de Salud (1993), que establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

De acuerdo con el Artículo 11 de dicha resolución, esta investigación se clasifica como "investigación sin riesgo", dado que emplea técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos, como el análisis de informes de práctica, transcripciones de socializaciones y notas de observación, sin realizar ninguna intervención o modificación intencionada de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes. Por lo tanto, de conformidad con la legislación colombiana, no se requirió la aprobación por parte de un Comité de Ética en Investigación.

Todos los docentes en formación participantes firmaron un consentimiento informado por escrito, en el cual se explicaban detalladamente: (a) los objetivos y alcances de la investigación; (b) el carácter estrictamente voluntario de su participación, sin consecuencias académicas en caso de negativa o retiro; (c) los procedimientos de recolección de datos (informes de práctica, grabación de socializaciones, observación de clase); (d) las medidas de confidencialidad y anonimización de la información; (e) el derecho a acceder a los resultados del estudio; y (f) los datos de contacto de los investigadores responsables.

Se obtuvo autorización formal de cada una de las 23 Instituciones Educativas participantes, mediante cartas de aceptación firmadas por los respectivos rectores o directores, en las cuales se manifestaba el conocimiento y aprobación de la presencia de investigadores observadores durante las prácticas pedagógicas, siempre respetando la dinámica escolar y sin interferir en el normal desarrollo de las actividades académicas.

En cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales de Colombia), todos los datos que pudieran permitir la identificación de los participantes fueron anonimizados mediante la asignación de códigos alfanuméricos (DF01 a DF53). Las grabaciones de audio de las socializaciones fueron destruidas una vez completadas las transcripciones anonimizadas. Los nombres de las Instituciones Educativas, si bien fueron mencionados en los informes de práctica, no se asocian en este artículo a resultados específicos que pudieran comprometer su imagen institucional; la Figura 1 presenta únicamente la distribución geográfica general de las prácticas.

Dado que los docentes en formación realizaron su práctica con estudiantes de básica primaria y secundaria (población menor de edad), es importante aclarar que la investigación no recolectó datos personales, entrevistas, encuestas ni ningún tipo de información directa de los escolares. El estudio se centró exclusivamente en las percepciones y experiencias de los practicantes adultos. Las observaciones de clase realizadas por los investigadores se limitaron a registrar aspectos pedagógicos generales del desempeño del DF y la dinámica grupal, sin identificar individualmente a ningún estudiante.

Para garantizar la integridad y calidad del estudio cualitativo, se aplicaron los criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985): (a) Credibilidad, mediante triangulación de fuentes (informes, socializaciones, observaciones) y revisión por pares (los hallazgos preliminares fueron presentados a un grupo de docentes del programa LEFRD para su validación interpretativa); (b) Transferibilidad, a través de descripciones densas y detalladas de los contextos de práctica, que permiten a los lectores evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a otros escenarios similares; (c) Dependabilidad, manteniendo una auditoría completa del proceso de investigación (bitácora metodológica, memos analíticos, registros de decisiones de codificación); y (d) Confirmabilidad, mediante la conservación de todos los datos brutos anonimizados y la explicitación de los procedimientos analíticos, minimizando así posibles sesgos de los investigadores.

Finalmente, los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en relación con la presente investigación. Si bien los investigadores son docentes del programa de LEFRD, no tuvieron a su cargo la evaluación académica de los DF participantes durante el semestre de realización del estudio, garantizando así la independencia entre el proceso formativo evaluativo y la participación en la investigación.

RESULTADOS

La práctica pedagógica de los DF del semestre A-2025 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Tolima está respaldada en el Acuerdo 902 del 2023, el cual reglamenta seis licenciaturas (Universidad del Tolima, 2023), siendo la LEFRD la única que realiza su práctica pedagógica de lunes a viernes en jornada completa. El análisis temático de las narrativas de los DF (provenientes de informes de práctica, transcripciones de socializaciones grupales y notas de observación) permitió identificar ocho dimensiones recurrentes que sintetizan las experiencias vividas durante la inmersión en las IE.

Para cada dimensión, se presenta tanto la frecuencia de menciones positivas como la de dificultades reportadas. Es importante reiterar que estas frecuencias reflejan el número de DF que mencionaron espontáneamente cada aspecto en sus narrativas (no respuestas a preguntas cerradas), y que un mismo participante podía hacer referencia a múltiples dimensiones. La tabla 1 resume estas categorías temáticas y sus respectivas frecuencias de mención.

Tabla 1

Categorías temáticas emergentes sobre experiencias de práctica pedagógica de la LEFRD SEM A 2025 (frecuencia de menciones en narrativas de docentes en formación)

Aspectos positivos a resaltar	Total	Dificultades presentadas	Total	Total
Alta disposición de los estudiantes para las prácticas deportivas	21	Poca disposición de estudiantes para las prácticas deportivas	10	31
Respeto hacia los docentes por parte de los estudiantes	13	Falta de respeto hacia los docentes por parte de los estudiantes	7	20
Infraestructura adecuada para las prácticas deportivas	8	Carencia de infraestructura adecuada para las prácticas deportivas	19	27
Materiales recreo-deportivos adecuados para la práctica	14	Materiales recreo-deportivos insuficientes para la práctica	20	34
Seguridad dentro de la IE	2	Traslado de estudiantes a escenarios fuera de la IE u otras sedes	1	3
Inclusión a estudiantes con NEE	7	Falta de inclusión a estudiantes con NEE	13	20
Acompañamiento por parte del docente asesor	17	Falta de acompañamiento por parte del docente asesor	2	19
Autonomía para desarrollar la clase	11	No se permite la autonomía para desarrollar la clase	0	11
Nivel motriz homogéneo por parte de los estudiantes	0	Diferentes niveles motrices de los estudiantes	4	4

Si bien el estudio se enmarca en un paradigma cualitativo, se optó por realizar una cuantificación simple de recurrencias temáticas como estrategia complementaria para identificar tendencias predominantes en las experiencias reportadas. Como señalan Maxwell (2019) y Sandelowski (2001), la cuantificación de datos cualitativos es una práctica legítima en investigación educativa cuando se utiliza con fines descriptivos y no inferenciales, permitiendo dar cuenta de la distribución de temas en un corpus textual extenso sin sacrificar la profundidad interpretativa característica del enfoque cualitativo. En este sentido, los números presentados en la Tabla 1 deben leerse como indicadores de la intensidad con que ciertos temas resonaron en las narrativas de los participantes, no como frecuencias estadísticas en el sentido cuantitativo tradicional.

Es de resaltar que todos los estudiantes de la LEFRD, manifestaron que la práctica pedagógica fue positiva y que lograron llevar a cabo una estrategia de enseñanza, gracias a su formación integral, hicieron uso de sus conocimientos disciplinares e independiente de las dificultades de tipo social, físico, humano o tecnológico con lo que se enfrentaron, lograron contar con capacidad de adaptación para resolver diferentes situaciones como indisciplina, carencia de materiales, escenarios compartidos y diferentes niveles motrices por parte de sus estudiantes dentro del mismo grado académico.

Por otro lado, es necesario realizar la claridad que para la presente investigación, a los docentes en formación no se les presentó un cuestionario con preguntas estructuradas o semi estructuradas, buscando no influir de ninguna manera en sus experiencias, se brindó la libertad para que cada practicante desde su contexto y realidad socializara los aspectos que a nivel particular consideró relevantes dentro de su práctica, por la razón expuesta anteriormente, en los totales no se va a encontrar un número de respuestas iguales en cada uno de los aspectos o ítems mencionados.

A través de este estudio, no se realizaron preguntas cerradas con el fin de no limitar la información y con esto contar con descripción contextual de la experiencia de los docentes en formación de la LEFRD, y así profundizar y exponer su perspectiva y vivencia profunda de su realidad educativa, explorando diferentes temas desde la flexibilidad misma, permitiendo que los DF sean escuchados y se valore su aporte reconociendo la importancia de la voz o percepción de los mismos, esto nos permite tener una lectura más completa, integral e incluyente de los diferentes contextos educativos, lo que repercutirá en la generación de estrategias y orientaciones futuras, que incidan en los procesos de formación de educadores.

Durante las socializaciones y los informes presentados por los docentes en formación que realizaron su práctica pedagógica en la básica primaria, secundaria y educación media durante el semestre A del año 2025, se agrupan ocho aspectos:

- En cuanto disposición de los estudiantes de las IE para las actividades de educación física, encontramos que mayoritariamente los estudiantes tienen una alta disposición, en este caso para 21 docentes en formación, mientras que para 10 tienen poca disposición, recordemos que cada grupo de estudiantes de las IE tienen de 20 a 30 estudiantes aproximadamente y que cada docente en formación imparte clases en mínimo cinco grados, bajo esa medida hablamos de al menos 1.000 estudiantes con baja disposición para realizar actividades de Educación Física.
- Sobre el respeto hacia los docentes por parte de los estudiantes, se evidencia que en 13 Instituciones Educativas los estudiantes presentan buen comportamiento hacia el docente, mientras que 7 muestran comportamientos negativos hacia los mismos.
- La Infraestructura para las prácticas deportivas, fue uno de los aspectos nombrados por la mayoría de practicantes, con una clara tendencia negativa hacia la misma, solo 8 mencionan que la infraestructura es adecuada para las prácticas, y por el contrario 19 nombran como aspecto negativo los escenarios deportivos para las clases.
- En cuanto a los materiales recreo-deportivos, 14 consideraron que son adecuados para la práctica mientras que 20 docentes en formación manifiestan que son insuficientes para las clases.
- La seguridad dentro de la IE debe ser tenida en cuenta independiente del número de practicantes que se enfoquen en este tema, 1 practicante manifestó como aspecto negativo la inseguridad dentro de la IE, mientras otros 2 manifestaron sentirse seguros, teniendo en cuenta la ubicación de estas tres IE, es relevante nombrar los tres casos.
- La inclusión a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), fue uno de los aspectos en que coincidieron los practicantes, en aspectos positivos 7 manifestaron la inclusión y acompañamiento por parte de diferentes actores, mientras que 13 practicantes lo revelaron como dificultades presentadas, unos por falta de acompañamiento, otros por no contar con la capacitación necesaria para atender esta población diferencial.
- El acompañamiento por parte del docente asesor se resalta de manera positiva por 17 practicantes, lo cual dentro de sus relatos manifiestan su importancia porque se genera un ambiente de respeto y disposición hacia las actividades, mientras que 2 mencionaron la falta de acompañamiento que repercutía de manera negativa en la atención y el comportamiento de los estudiantes.

- Una de las coincidencias sobre las prácticas mencionadas por los docentes en formación, fue la posibilidad de contar con autonomía para desarrollar la clase, por lo cual 11 resaltaron este aspecto positivo desde su experiencia en la práctica, y ninguno mencionó lo contrario.
- Para 4 practicantes el nivel motriz del grupo heterogéneo por parte de los estudiantes cuenta como una gran dificultad presentada en su práctica, puesto que la clase no se podía desarrollar para todos por igual.

DISCUSIÓN

Contar con la descripción contextual actual de la experiencia de los docentes en formación de la LEFRD nos permite comprender el complejo entramado entre la teoría aprendida en la universidad y su aplicación en contextos educativos diversos. Como señala Zeichner (2018), la formación docente efectiva ocurre cuando los futuros profesores son capaces de reflexionar críticamente sobre sus experiencias prácticas y conectarlas con conocimientos teóricos. Los resultados presentados evidencian esta tensión dialéctica entre lo ideal y lo posible en el aula de educación física.

El programa de LEFRD busca de manera permanente mejores espacios de enseñanza-aprendizaje que repercutan en la generación de estrategias y orientaciones futuras para la formación de sus educadores físicos. En este sentido, la formación inicial es el proceso que dota al futuro docente de los insumos necesarios para su desempeño (Márquez-Barquero et al., 2023). Sin embargo, la práctica docente está influida por la realidad y el contexto de la institución y de sus estudiantes (Díaz-Barriga & Hernández, 2002), y la manera de enseñar educación física también está condicionada por la concepción que se tenga de la materia y por los modelos sociales y culturales en que se desarrolla (Hortigüela Alcalá et al., 2016). Por ello, las estrategias de enseñanza deben entenderse como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje de sus estudiantes, y a cada docente le corresponde darles sentido adecuándolas al contexto en el que desarrolla su tarea (Anijovich & Mora, 2009). Esto no sería posible si existiera una desconexión de los DF con la realidad educativa, interpersonal y social de los estudiantes que intervienen en su práctica docente.

La posibilidad de que los DF asuman una profunda reflexión crítica no solo sobre los contenidos a impartir partiendo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Área (PA) de la IE con su grado y periodo, garantiza que ese continuo afán por mejorar los procesos formativos individuales repercuta en su presente formación desde el rol de DF, fortaleciendo sus competencias investigativas en el contexto de la práctica pedagógica (Hernández-Mosqueira et al., 2025).

Por otro lado, la retroalimentación y evaluación por parte de los futuros colegas, es clave bajo el entendido que el ámbito educativo tienen sus complejidades, y anticiparse a las mismas, es una maniobra que se debe aplicar bajo un enfoque de construcción conociendo que las dinámicas sociales son cambiantes, Blázquez Sánchez en su libro Evaluar en Educación Física (2010) invita a una participación continua del estudiante (denominado también DF) en el proceso evaluativo, quien interviene directamente en la acción evaluadora en este caso de su asignatura de práctica docente de la FCE de la UT, en donde interviene la autoevaluación (Blázquez Sánchez, 2010).

En línea con una concepción renovada de la enseñanza que responsabilice al alumno en su desarrollo y resultado, se considera que la evaluación debe constituir una función que debe asumir el propio alumno. “La participación responsable del alumno viene a constituir un reflejo de su nivel de

participación en el conjunto total de componentes del proceso didáctico" (Blázquez Sánchez, 2010, p. 54).

De acuerdo a los resultados obtenidos, la dificultad para incluir estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) identificada por 13 docentes en formación responde a una problemática sistémica. Como sostiene Ainscow (2016), la inclusión educativa no es simplemente un asunto de colocar a todos los estudiantes en el mismo espacio, sino de transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad.

Por su parte, el acompañamiento del docente asesor, valorado positivamente por 17 practicantes, constituye un factor determinante en la calidad de la experiencia formativa. Schön (1987) enfatiza que el aprendizaje docente ocurre principalmente a través de la reflexión en la acción, facilitada por la mentoría de profesionales experimentados. Este hallazgo valida la importancia de fortalecer los mecanismos de acompañamiento, como propone Feiman-Nemser (2001), quien argumenta que los programas de formación inicial deben crear comunidades de práctica donde los novatos puedan observar, cuestionar y gradualmente apropiarse de las competencias docentes.

Con respecto a la autonomía pedagógica reportada por 11 docentes en formación representa un aspecto crucial para el desarrollo profesional. Kirk (2010) señala que la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas permite a los futuros docentes experimentar con diferentes enfoques y construir su identidad profesional. Sin embargo, esta autonomía debe equilibrarse con la orientación adecuada, tal como propone Darling-Hammond et al. (2017), la autonomía efectiva se desarrolla en contextos donde existe un equilibrio entre la libertad para innovar y el apoyo estructurado para reflexionar sobre las consecuencias de estas innovaciones.

La alta disposición de los estudiantes hacia las actividades físicas (21 menciones positivas versus 10 negativas) contrasta con las limitaciones materiales identificadas. Esta paradoja sugiere que, como afirman Chen y Ennis (2014), "la calidad de las relaciones docente-estudiante y el clima motivacional son factores más determinantes para el éxito en educación física que la disponibilidad de recursos materiales o la calidad de las instalaciones" (p. 183). Este hallazgo invita a repensar las prioridades en la formación docente, enfocándose en desarrollar competencias para diseñar actividades significativas incluso en contextos de recursos limitados.

Los resultados evidencian que la formación docente en educación física debe preparar a los futuros profesionales no solo para enseñar contenidos disciplinares, sino para navegar y transformar contextos complejos. Como señala Kirk (2010), la "educación física debe preparar a los docentes para comprender y transformar las prácticas sociales que configuran el campo, promoviendo una reflexión crítica sobre las condiciones sociopolíticas que moldean las experiencias educativas, permitiendo así desarrollar estrategias para intervenir en estas realidades" (p. 127).

De acuerdo con los resultados obtenidos, la dificultad para incluir estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), identificada por 13 docentes en formación, responde a una problemática sistémica ampliamente documentada en la literatura sobre educación inclusiva. Como sostiene Ainscow (2016), la inclusión educativa no es simplemente un asunto de colocar a todos los estudiantes en el mismo espacio físico, sino de transformar profundamente las prácticas pedagógicas, las culturas institucionales y las políticas educativas para responder eficazmente a la diversidad del alumnado. En el contexto específico de la educación física, esta transformación implica repensar los enfoques didácticos tradicionales centrados en el rendimiento motor homogéneo, para avanzar hacia modelos

pedagógicos que valoren la participación, el esfuerzo personal y el desarrollo de competencias motrices adaptadas a las posibilidades de cada estudiante.

Como establece uno de los mayores referentes mundiales en educación inclusiva, "incluir no significa simplemente ubicar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias; implica transformar las prácticas educativas para responder eficazmente a la diversidad de todos los alumnos y eliminar las barreras que dificultan su aprendizaje" (Ainscow, 2005, p. 114). Adicionalmente, Ainscow et al. (2006) enfatizan que "una educación inclusiva efectiva requiere que las escuelas reconozcan y respondan a la diversidad de sus estudiantes, asegurando que todos tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas" (p. 13). Los hallazgos de este estudio confirman que, a pesar de los avances normativos en materia de inclusión educativa en Colombia encontrados en el Decreto 1421 de 2017, la formación inicial de docentes de educación física aún presenta vacíos significativos en la preparación para atender la diversidad en el aula, lo que se traduce en sentimientos de inseguridad e impotencia entre los practicantes cuando se enfrentan a estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales o psicosociales sin contar con las herramientas pedagógicas ni los apoyos institucionales necesarios.

CONCLUSIÓN

La presente investigación evidenció que la práctica pedagógica de los 53 docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Tolima constituye una experiencia formativa en su mayoría positiva. A pesar de las dificultades contextuales, los practicantes demostraron una notable capacidad de adaptación y resiliencia, logrando implementar estrategias de enseñanza efectivas gracias a su formación integral en competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares. Algunos factores como el acompañamiento de los docentes asesores, la autonomía pedagógica otorgada y la alta disposición general de los estudiantes actuaron como condiciones habilitantes clave para el aprendizaje profesional.

No obstante, se identificaron núcleos problemáticos que demandan atención institucional, como la carencia de infraestructura y materiales recreo-deportivos adecuados, los desafíos para la inclusión efectiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y, en menor medida, situaciones de baja disposición o falta de respeto en el aula. Estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer la formación inicial con talleres prepráctica enfocados en inclusión y manejo de grupo, así como de refinar los criterios de selección de las instituciones educativas conveniadas.

Futuras investigaciones podrían ampliar este panorama incorporando las perspectivas de los estudiantes de las IE y los docentes asesores, o realizando seguimientos longitudinales al desempeño profesional de los egresados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2016). *How to create education systems that respond to diversity*. University of Glasgow.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge.

Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. M. (2022). Professional identity in physical education: a review of literature. *Retos, 46*, 774–788. https://doi.org/10.47197/retos.v46.94479

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula.* Aique Grupo Editor.

Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos.* https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Barros, Y. (2024). *Prácticas pedagógicas de los docentes de educación física en la ciudad de Barranquilla*, Colombia [Tesis doctoral]. Universidad de Caldas. https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/c82bfabc-1649-4cb6-9e81-a847aa980ca2/full

Blain, D., Standage, M., & Curran, T. (2022). Physical education in a post-COVID world: A blended-gamified approach. *European Physical Education Review, 28*(3), 757–776. https://doi.org/10.1177/1356336X221080372

Blázquez Sánchez, D. (2010). *Evaluar en Educación Física*. INDE Publicaciones.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.

Congreso de la República de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley 1581 de 2012: Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.* Diario Oficial No. 48.587. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Morata.

Cruz, L., Puñales, L., & Mijenes, E. (2015). ¿Atender la dislalia desde la escuela primaria? Una necesidad actual. *Atenas, 4*(32), 113–122. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208009.pdf

Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Devís-Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* (423), 121–131. https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.697

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2a ed.). McGraw-Hill.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 103*(6), 1013–1055. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2009). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer Editorial.

Hernández-Mosqueira, C., Luna-Villouta, P., Cornejo Amestica, M., Herrera Gacitua, O., Aranguiz Aburto, H., & Pavez-Adasme, G. (2025). Seminarios de título de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Concepción, Chile: Un análisis Bibliométrico. *Revista Ciencias de la Actividad Física, 26*(1), 49–62. https://doi.org/10.29035/rcaf.26.1.5

Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: Estudio de caso en España y Costa Rica. *Movimento, 22*(4), 1049–1061. https://www.redalyc.org/pdf/1153/115349439003.pdf

Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., Vergara-Tapia, M. A., Flores-Bastías, M., Alegría-Escobar, M., Pavez-Adasme, G., Aguayo-Álvarez, O., & Gallardo-Rodríguez, R. (2025). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física respecto a su práctica profesional en modalidad virtual. *Revista Ciencias de La Actividad Física, 26*(2), 1–15. https://doi.org/10.29035/rcaf.26.2.1

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Márquez-Barquero, M., Azofeifa-Mora, C., & Salazar-Rojas, W. (2023). La educación física y las competencias docentes presentes en la formación inicial. *Revista Electrónica Educare, 27*(2), 1–19. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15852

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Gedisa Editorial.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.315. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, la recreación y deportes en educación básica y media.* MinEducación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_3.pdf

Ministerio de Salud de la República de Colombia. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.* https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf

Pérez, C. (2024). Transformando la educación: innovación y aprendizaje colaborativo. un enfoque socioconstructivista. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento y Praxis, 14*(1), 57–79. https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22

Poblete-Valderrama, F., Barros Cabarca, Y., Orrego Noreña, J., Vera Sagredo, A., Pavez-Adasme, G., Martin Rodríguez, A., Alvear-Mora, C., Bertolotto Navarrete, L., & Hetz Rodríguez, K. (2024). Práctica pedagógica del profesorado de Educación Física, revisión sistemática según las directrices: PRISMA. *Retos*, *59*, 944-952. https://doi.org/10.47197/retos.v59.106157

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23*(2), 286–304. https://doi.org/10.36390/telos232.06

Saarsar, P. (2018). Exploring the Constructivist Approach in Education: Theory, Practice, and Implications. *International Journal of Research and Analytical Reviews, 5*(2), 716–725. https://ijrar.org/papers/IJRAR19D5140.pdf

Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health, 24*(3), 230–240. https://doi.org/10.1002/nur.1025

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass Publishers.

Souza de Carvalho, R., Cáceres-Brito, I., González-Lezana, I., Flores-Lucero, J., Jaramillo-Canseco, E., & Castillo-Retamal, F. (2024). Estrategias pedagógicas post confinamiento de docentes en formación en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física, 25*(2), 1–16. https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.12

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.

Universidad del Tolima. (2023). *Acuerdo N.° 902 de diciembre 21 del año 2023.* Universidad del Tolima.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Editorial Narcea.

Zeichner, K. M. (2018). *The struggle for the soul of teacher education.* 1st Edition. Routledge.

Dirección para correspondencia

Reyes Oyola, Felipe A.

Doctor

Universidad del Tolima

Colombia

https://orcid.org/0000-0002-8259-0969

fareyeso@ut.edu.co

Recibido: 26-11-2025

Aceptado: 11-09-2026

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional.