

Prácticas Educativas Potenciadoras de los Estudiantes del Programa de Licenciatura en
Educación Física y Deportes de una Institución de Educación Superior

Adrián Hernando Castillo Padilla¹

PhD. Claudia Bionet Gómez Álzate²

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender los elementos potenciadores que hacen parte de las prácticas educativas de los estudiantes del programa de licenciatura en educación física y deportes de una Institución de Educación Superior del departamento del Quindío. Por tanto, su metodología es cualitativa desde una aproximación comprensiva de la realidad propuesta por la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1968) y Strauss y Corbin (2008). Esto permitió que de las voces de los actores emergieran las categorías y en la construcción de sentido, que sintetizó los datos hasta comprender a profundidad los elementos potenciadores inmersos en las prácticas educativas de 6 educandos -participantes de estudio-, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada y un grupo focal. El acercamiento a los datos se realizó mediante una codificación y categorización axial, coaxial y selectiva propia de la metodología propuesta. Las categorías emergentes y base fundamental para la construcción de la teoría sustantiva en la discusión y resultados fueron, amor por la profesión, didáctica docente y el valor de los juegos tradicionales en las prácticas. Entre los resultados se encontró que uno los elementos potenciadores de las prácticas educativas giraron, además, alrededor de factores motivacionales propuestos en los cursos y electivas y más profundamente en las prácticas docentes instauradas en sus experiencias formativas. Además, se comprendió que, entre las prácticas educativas en el área de educación física, los juegos tradicionales fungían un rol importante al momento de enfrentarse en las instituciones educativas, ya que se consolidaban en elementos fundantes para el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes de edades escolares primarias, develando la importancia y elemento potenciadores el uso de juegos alternativas en las prácticas de los estudiantes.

¹ Licenciado en Educación Física y Deportes, de la Universidad del Quindío, docente del programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío y de la Institución Educativa Bosques de Pinares de la ciudad de Armenia, Quindío.

² Doctora en Educación Universidad de Tres de Febrero de Argentina año 2018. Docente del departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Colombia. Investigadora de la Línea de Educación y Pedagogía del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Docente de práctica educativa Universidad de Caldas, participante del Grupo de Investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas y diseñadora y Planificadora de Política Educativa UNESCO.

Palabras clave: Practicas pedagógicas, amor por la profesión, didáctica docente, juegos tradicionales.

Empowering Educational Practices of the students of a Bachelor's program in Physical Education and Sports of a Higher Education Institution

Abstract:

This article aims to understand the empowering elements that are part of the educational practices of the students of the degree program in physical education and sports of an Institution of Higher Education in the department of Quindío. Therefore, its methodology is qualitative from a comprehensive approach to reality proposed by the Grounded Theory of Glaser and Strauss (1968) and Strauss and Corbin (2008). This allowed the categories to emerge from the voices of the actors and in the construction of meaning, which synthesized the data until they fully understood the empowering elements immersed in the educational practices of 6 students-study participants-, to whom a semi-structured interview and a focus group. The approach to the data was carried out through an axial, coaxial and selective coding and categorization of the proposed methodology. The emerging categories and fundamental basis for the construction of the substantive theory in the discussion and results were, love for the profession, teaching didactics and the value of traditional games in practice. Among the results, it was found that one of the enhancing elements of educational practices also revolved around motivational factors proposed in the courses and electives and more deeply in the teaching practices established in their training experiences. In addition, it was understood that, among the educational practices in the area of physical education, traditional games played an important role when faced in educational institutions, since they were consolidated into foundational elements for the development of various competencies in students of primary school ages, revealing the importance and enhancement element of the use of alternative games in the students' practices.

Keywords: Pedagogical practices, love for the profession, teaching didactics, traditional games.

Introducción

Las prácticas pedagógicas son aquellas acciones que el docente realiza, mediante el uso de habilidades y herramientas que le permiten propiciar el conocimiento, reflexionar, socializar y analizar realidades; esto posibilita que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean asertivos para el estudiante. Así, las prácticas pedagógicas, en la educación física, son uno de los pilares de la formación donde el estudiante consolida su vocación, motivación y adquiere experticia en su labor profesional. Adicionalmente, el acto educativo que encabeza la educación física es parte fundante en la formación integral de los estudiantes, “Se reconoce la educación física, recreación y deportes como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas” (Ministerio de Educación Nacional –MEN- 2010, p. 4). De suerte, que la formación de los futuros docentes implica una aproximación teórica a los fundamentos epistemológicos de las disciplinas de la educación física, así como la motivación en su formación para la vida personal y laboral.

Por lo anterior y en estrecha relación con los fundamentos de las practicas se encuentra la motivación como factor determinante en las características de formación y las relaciones directas entre las prácticas y los procesos educativos. La motivación extrínseca es aquella que surge del medio y de los aspectos fundantes del ser humano y su relación en contexto y la motivación intrínseca, es definida como aquellos factores emocionales, actitudinales y procedimentales que hacen que las acciones cobren sentido y se realicen según las intenciones endógenas del estudiante, permite interpretar que la mayoría de los educandos, que ingresan a este programa académico, encuentran afinidad con el área de Educación Física; ya que estos tienen la particularidad que hacen un proceso de aprendizaje entre cuerpo y mente. Es decir, en la motivación que fundamentó su ingreso, se reconocen sus capacidades y habilidades para el desempeño en dichas dimensiones; esto determina la conexión que se logre entre los procesos de aprendizaje, el contexto universitario para el desarrollo de las prácticas y la relación entre el docente y el discente.

El estudiante de esta licenciatura, en este sentido, desarrolla capacidades de trabajo en equipo y propulsa habilidades para el contacto con *otros*. De esta forma, las prácticas son vivenciales con una interacción constante entre compañeros, con base en escenarios educativos diversos,

específicamente para la práctica fuera del aula, siendo esta un espacio ideal para que su cuerpo tenga sinergia con su mente. Así, el docente, en su proceso formativo, adquiere fundamentación en la epistemología de las ciencias sociales y la educación física; lo que genera aprendizajes significativos. Como resultado, el futuro docente reflexiona sobre su protagonismo en el estadio pedagógico como constructor de saberes y experiencias significativas que impactan las vidas de los estudiantes que interactúan en su relación enseñanza y aprendizaje.

Con esto se identifica que todas las interacciones en el aula van más allá de los planos cognitivos, por lo que se valoran aspectos procedimentales y actitudinales, donde estos sean elementos imprescindibles en los sistemas de evaluación, para que la subjetividad y la objetividad se correlacionen, de forma perenne, en la simbiosis con su aprendizaje y sus prácticas profesionales en escenarios educativos o deportivos, con lo que se logran personas reflexivas, conscientes, participativas y propositivas. De ahí, que el programa de licenciatura en educación física y deportes, en sus procesos de práctica, incorpora aspectos necesarios para que los estudiantes aporten en la construcción del saber disciplinar y reconozcan su rol transformador en sus contextos desde la acción sensible a los cambios y posibles necesidades que surgen en el reconocimiento de su ser y en su relación con los demás.

Esta investigación, por otra parte, encuentra, en las prácticas educativas de los estudiantes de esta licenciatura, ausencia de herramientas para que un educador físico afronte su realidad profesional; entre las problemáticas evidenciadas están los perfiles de egreso, establecidos por la Institución de Educación Superior -IES-, que no corresponde con las necesidades del mercado laboral; dado que, no existe articulación con la formación y la práctica. Asimismo, las prácticas educativas se dan en algunos contextos donde los estudiantes no pueden desplegar todas sus competencias específicas y, en varios casos, prosperan competencias genéricas para las cuales no son formados. En este sentido, las competencias específicas del educador físico son para la educación básica primaria y media, a saber: desarrollo de motricidad, relaciones espaciales y evolución de estructuras de pensamiento concreto. Sin embargo, los centros educativos asocian a los educadores físicos con el apoyo al cuidado y disfrute de los estudiantes en sus etapas iniciales y simplifican la práctica de las competencias formadas en la IES a ejercicios genéricos. Esta problemática aunada a las marcadas dificultades expresadas por los estudiantes para enfrentar sus prácticas educativas en

centros de educación básica primaria llevó al estudio a proponer como pregunta de investigación, ¿Qué elementos potenciadores hacen parte de las prácticas educativas de los estudiantes del programa de licenciatura en educación física y deportes de una Institución de Educación Superior del departamento del Quindío?

Con ello se profundizó en tres categorías teóricas fundamentales, amor por la profesión, prácticas educativas, didáctica docente y los juegos tradicionales como elemento emergente de la voz de los actores. Por lo anterior, fue clave indagar sobre el currículo ofrecido a los estudiantes en su ingreso al programa y los resultados de aprendizaje adquiridos al finalizar su proceso de formación, donde se evidencio que los procesos formativos eran elementos fundantes en la adquisición de saberes teóricos, pero en algunos casos poco prácticos al momento de aplicarlos en los centros de práctica. De igual manera, se evidencio ausencia de relación entre la teoría y la práctica de la educación física debido a que los convenios de prácticas no son tenidos en cuenta desde el inicio de los procesos formativos, sino exclusivamente para un semestre final después de haber visto el sustento teórico del programa. Lo que desde la voz de los estudiantes se traduce en procesos desarticulados que generan dificultades en la comprensión de las prácticas educativas y donde se plantean procesos inconclusos, por lo tanto, sin brindarles una visión global del proceso. De esta manera. El medio de compensación de las prácticas, se consolidaban en las experiencias formativas de los docentes y los cursos y las motivaciones propias de los cursos ofrecidos en los semestres. Es decir que los estudiantes en sus prácticas educativas colocaban de manera directa experiencias didácticas docentes que sus docentes transmitieron en sus procesos formativos iniciales. En general, los estudiantes que ingresaron a práctica educativa, potencializaron sus saberes desde sus experiencias previas y las herramientas didácticas y metodológicas de sus docentes y no desde cursos teóricos propios de la práctica previos a su proceso de practica educativa.

En el ámbito educativo colombiano esta situación es notable en los programas de licenciatura de las universidades, es notorio que la práctica educativa se deje dentro de los planes de programa para los semestres finales, en algunos programas de universidades públicas y privadas localizadas en el eje cafetero, con duración de cinco años permiten realizar dos espacios formativos relativamente muy cortos, llamados pre práctica, práctica educativa final. Esta situación se debe, en algunos casos a convenios establecidos para periodos o estancias cortas y las condiciones

administrativas de contratación docente que debe garantizar una respectiva supervisión y acompañamiento para poder recibir los registros calificados del Ministerio de Educación Nacional. Según Villota (2016). Entre los mayores problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia, están la usencia de procesos de prácticas articuladas y programas diseñados estrictamente a los créditos disciplinares, dejando de lado, las áreas a campos profesionales sin espacios para prácticas educativas profundas, dejando en los estudiantes y en las instituciones de practica la responsabilidad para la formación de competencias profesionales no adquiridas; en palabras del autor :

individuos que toman la decisión de ser profesionales de la educación suponen que, durante su proceso de aprendizaje, adquieren las herramientas, tanto metodológicas como didácticas, para el desempeño de su labor; sin embargo, los educadores en formación, en el momento de poner en práctica sus saberes en las realidades presentes en los establecimientos educativos, evidencian falencias en la su aplicabilidad (p.143).

De allí que esta situación no se plantea como única en relación al programa objeto de estudio de esta investigación y no es propia de los programas de educación física. Con lo anterior, y a manera de contexto del estudio se ofrece esta reflexión, ya que el interés no radica en conocer las razones por las cuales los programas deciden establecer el diseño curricular de los programas con sus prácticas formativas de un semestres al finalizar los cinco años de formación, sino por el contrario comprender entonces los elementos potenciadores de las prácticas educativas de un grupo de seis estudiantes de un programa de licenciatura en educación física del departamento del Quindío para enfrentar sus prácticas educativas.

Para autores como Grundy (2001) el currículo es una praxis, en la cual el diseño del mismo no responde a una construcción estructural de materias, cursos del programa sino a una lectura social y culturas de aquello que se enseña. Para la autora el currículo parte de una comprensión hermenéutica, social de los contextos y la epistemología de las disciplinas. El currículo, en esta medida, debe apuntar a una formación integral y ajustarse a las transiciones y necesidades contextuales y del tipo de estudiante, mediante el desarrollo de competencias transversales, como el aprender a aprender, el fomento del pensamiento crítico, innovador y creativo; por lo mismo, este debe ser un proceso guiado y que transversalice el currículo del programa y que dé cuenta del

egresado en todas sus dimensiones y, por lo tanto, los profesionales no encuentren inconsistencias entre la teoría y su realidad laboral.

De esta manera, se realiza una reflexión de los elementos potenciadores de las prácticas del programa de formación complementaria o práctica educativa, en la cual se abordó, en primera instancia, el reconocimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje necesarias para sus prácticas educativas; acto seguido se valora la importancia de las actuaciones pedagógicas del rol docente, que apoyan el proceso de formación de los practicantes del área de educación física y deportes. Por tanto, este estudio buscó comprender los elementos potenciadores de las prácticas de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes en escenarios académicos, así como en sus prácticas educativas.

Entre los resultados se pudo concluir que en el contexto de esta IES del Quindío, el docente en formación, del programa Licenciatura en Educación Física y Deportes, desarrolla prácticas con énfasis deportivo y pedagógico, biomédicas, investigativas y otras de carácter electivo; y es allí que este programa tiene un rol esencial en el desarrollo de elementos potenciadores de las prácticas educativas de los estudiantes y que no son cursadas en la totalidad de los pensum, sino por el contrario son electivas que no hacen parte de las asignaturas de áreas disciplinares profesionales o investigativas sino de las electivas y que según la voz de los actores aportan a la formación de los educandos en los espacios laborales, tales como IE de básica primaria. De esta manera, se evidencia que electivas que permiten usar juegos tradicionales brinda elementos para fortalecer capacidades en los escenarios educativos. Además, se encontró que la influencia de los docentes de las IES coadyuva para los practicantes en su vida profesional y, específicamente, en sus prácticas; porque no solo se remiten a las teorías o información transmitida desde un saber puramente cognitivo, por el contrario, esta labor más allá de lo tangible y visible, se trata de ser ejemplo, motivador y transformador del quehacer profesional, invitando a los futuros docentes a mejorar constantemente, y a desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo sobre su actuación, para transformar no solo su propia vida sino la de los demás. Por lo tanto, el currículo formal del programa ofrece algunos elementos, pero es en la relación docente-educando donde se aprende aquello que para los practicantes es aprendizaje real. Finalmente, el aspecto motivador por la labor

escogida brinda elementos potenciadores para hacer de las prácticas educativas un ejercicio profundo para las vidas laborales de los egresados.

Ahora bien, este artículo permitió realizar un relevamiento a estudios relacionados con el objeto de estudio de las prácticas educativas de los estudiantes de educación física y deportes; así, se encontraron trabajos como el hecho por Hernández, Martínez y Carrión (2019), en él se resalta la importancia que tiene la motivación en el contexto educativo e investigativo; los autores diseñaron una unidad didáctica, en la que incluyeron un juego alternativo desconocido por los estudiantes: el Colpbol. Este estudio, de corte cuantitativo, fue implementado con un grupo experimental y un grupo control, con los que se trabajaron los contenidos establecidos para ese momento; al final mediante el Instrumento BNSGS-Evento, se comparó el grado de motivación de los estudiantes, evidenciándose mejoras en el grupo experimental con relación al grupo control, y la novedad del juego fue determinante en la motivación que los estudiantes presentan en la clase de educación física.

De igual manera, Skille & Waddington (2006) analizaron el impacto de los deportes alternativos y actividades físicas implementadas en el Programa de Deportes en la Ciudad -PDC- de Noruega; así, fue diseñado para tener más acogida entre los jóvenes, con énfasis en personas inactivas. De suerte, que se indagó si estos deportes alternativos tuvieron más éxito que los deportes convencionales. En esta línea, el PDC fue más atractivo para los jóvenes de clase trabajadora que el deporte convencional, y ha tenido algún éxito en derribar barreras de género, en especial entre mujeres de diversas clases sociales. Por otro lado, hubo un aspecto en el PDC, que Skille & Waddington (2006) denominan: *el espacio abierto al deporte*, que demuestra dominancia masculina y exclusión femenina, incluso más desproporcionado en comparación al deporte convencional. Algo importante es que la novedad, bien orientada, es atractiva e involucra a los jóvenes tanto los activos como a los inactivos.

Asimismo, Griggs (2009) plantea que los deportes llamados alternativos o *lifestyle*, han sido foco de estudio académico, entre algunos de estos deportes menciona el Skate y Parkour; por cuanto, estos han servido para mostrar la relación que hay entre deporte y el espacio físico, además de la creación de paisajes deportivos a través de actos de apropiación y la trasgresión de estos, aspectos

como el derecho al espacio y su identidad cultural. Por su parte, Latiesa y Paniza (2006) evidencian la interconexión que existe entre el deporte y el turismo en las sociedades avanzadas, demostrada por la relación e interés de los órganos públicos y privados por implementar políticas de actuación que mejoren esta relación entre el turismo y el deporte. Méndez, Valero y Casey. (2010) se plantean: ¿Qué sabemos acerca de la enseñanza de los juegos deportivos?, ellos afirman que, mediante la aproximación basada en la táctica, se obtiene un mayor grado de comprensión del juego y un comportamiento más efectivo con acercamientos alternativos de enseñanza.

Por su parte, English (2018), en torno a los deportes y los valores alternativos, plantea que el premio en los juegos debe contar con estructuras que permitan recoger valores de la actividad y que los participantes comprendan las dinámicas de la función formadora del juego. Además, plantean la importancia de ofrecer más oportunidades para lograr premios que premien más allá de la victoria, esto debido a que muchos valores también merecen ser premiados y resaltados, a saber: el significado simbólico, la estética, el desafío y el riesgo, y las relaciones de calidad entre compañeros, valores que muchos deportes de tendencia y alternativos los incluyen en su reglamento. Para Peire y Estrada (2015) la educación física tiene posturas incómodas, que se resisten al cambio; así, es necesario proponer alternativas para la innovación metodológica.

De igual manera, Trigos-Carrillo, Carreño, García y Álvarez (2017) apuntan a valorar las reflexiones, experiencias e investigaciones en torno a las prácticas pedagógicas, los factores que las impactan, los retos en la gestión educativa y la innovación como oportunidad en las prácticas pedagógicas en las IES. Esta innovación va desde las políticas institucionales, las prácticas docentes y el ambiente educativo. Por tanto, Trigos-Carrillo et al. (2017) plantean 3 puntos de reflexión: 1. ¿por qué innovar en la educación superior?, 2. ¿cómo pensar la educación superior en la sociedad del conocimiento, y 3. ¿cómo crear nuevas propuestas y alternativas para su innovación? Hablar de innovación, en el ámbito pedagógico, ha estado presente en diversas épocas de esta disciplina.

Finalmente, Gaete (2014) enfatiza en los principios y en los procedimientos asociados a la Teoría Fundamentada -TF-, como enfoque de investigación, desarrollada por Glaser Strauss en 1967. Allí identifican, como principios esenciales, el muestreo teórico, el método de comparación constante y la generación de teorías sustantivas basadas en los datos e información obtenida en la

investigación. De igual manera, y desde una perspectiva holística, Gaete (2014) resume en 3 las etapas de procedimientos para aplicar la TF; microanálisis, codificación y redacción de las teorías. Los estudios, en referencia al objeto de estudio, encuentran, en la reflexión constante de los escenarios educativos, un elemento fundamental en la renovación curricular y el cambio de paradigma en las prácticas educativas. También, se da gran valor a aquellos aportes hechos en pro de los juegos tradicionales que apuntan al desarrollo de competencias culturales, desde el rescate de valores en los diversos contextos que brindan posibilidades para la integración.

Marco teórico

La educación física, en los últimos años, ha tenido adelantos importantes en materia de didáctica y posibilidades de enseñanza y aprendizaje, incluyendo contenidos en los currículos que la hacen un área atractiva. Esto gracias a que sus contenidos tienen un carácter abierto, flexible, adaptativo; además, de nuevas situaciones, como espacios físicos, recursos, incluso las condiciones meteorológicas; y es allí, donde el educador físico juega un papel indiscutible, en cómo hacer que estos escenarios impacten, positivamente, en los educandos. En muchos casos estos contenidos se usaban, por los mismos niños, en espacios extraescolares: juegos y actividades cotidianas. Otros contenidos de la recopilación de experiencias, juegos tradicionales y deportes convencionales de diferentes comunidades y contextos; para Fernández, Méndez (2011) estas herramientas, juegos y deportes alternativos han estado alejados o ausentes de la misma escuela y responder a la necesidad de ser aplicados en las instituciones educativas, para el autor, “el juego tradicional cobra todo su sentido en el aula en la medida en que adquiera el rango de educativo (...) que permita el desarrollo integral del alumnado, que evite la exclusión y la hipercompetitividad, que suponga un reto alcanzable, que fomente la participación, que otorgue oportunidades de éxito a todo el alumnado y que impulse el aprendizaje cooperativo y creativo” (p.54).

En ese sentido, Méndez (2003) expresa que existen tendencias para el desarrollo curricular de la educación física, las cuales deben ser incluidos en los currículos de los programas de educación física. Entre las razones está que se pueden practicar en el ámbito escolar, así haya pocos recursos o instalaciones no aptas; ya que, es una de las virtudes de estos juegos: la facilidad de ser improvisadas y adaptadas en múltiples contextos y escenarios. Asimismo, Méndez (2003) dice que

son fáciles de asimilar y aprender desde el primer momento en que se entra en contacto con ellos, incluso permiten pasar a situaciones reales de juego; otra cualidad es que, además de divertir, mejora habilidades y destrezas propias del deporte alternativo. Es decir, en la misma dinámica va pasando del juego al deporte. También, destaca que estos juegos y deportes alternativos no tienen distinción de género, ni edad, lo que posibilita la interacción de todos los actores en un mismo escenario, esto debido a que los niveles del grupo suelen ser homogéneos, en donde la coeducación es uno de los valores a resaltar “ los juegos tradicionales se caracterizan por el arraigo social” (p.28) además por ser parte en la construcción de valores sociales colectivos en comunidades educativas, los cuales aportan al reconocimiento curricular de las instituciones educativas y una forma de potencializar el trabajo colectivo.

Otra de las razones que da Arráez (1995), para ser incluidos aspectos fundantes como el juego en el currículo, es que el nivel de destreza de un jugador pasa a un segundo plano en las fases de iniciación y más si se elimina el elemento de competencia y se prioriza el componente lúdico y recreativo. De tal manera, que se hace significativa más la dimensión de cooperación que la competencia en sí. Los niveles con los que se pueden manejar la intensidad son moderados y progresivos según las cualidades y características de cada jugador, cada uno posee un propio nivel y velocidad de asimilación. Por último, el fácil acceso a materiales para su práctica, porque aún existe la posibilidad de fabricar, de manera artesanal, los elementos, como es el caso de volantes, indiacas, *sticks*, discos voladores, bolas, palas, etc., y si es necesario comprarlos resultan favorables tanto para las instituciones educativas como para la persona que lo quiera implementar.

Ahora bien, además de la fácil implementación y acceso, es fundamental mencionar los campos de acción y escenarios donde podrían emplearse; así, Torres, Rivera, Arráez, Merino y López (1994) afirman que los juegos y deportes alternativos podrían emplearse como herramientas educativas en las diferentes clases y niveles de formación, pasando desde la escuela, hasta niveles de educación superior y otras entidades de formación, tanto formal como informal. También, pueden ser parte de las actividades de recreación y adecuado aprovechamiento del tiempo libre en múltiples contextos, uso en programas de animación deportiva, programas de acondicionamiento y mantenimiento físico y en programas con el adulto mayor.

En la actualidad se pretende lograr un equilibrio entre lo tradicional, convencional y alternativo, sin que haya un desplazamiento de unos por otros, con lo que se logra la adecuada simbiosis en procura de impactar, adecuadamente, en los estudiantes y, conseguir los objetivos propuestos en la clase de educación física. De otra parte, la educación es la fuente del cambio social y, por ende, las sociedades que tienen una articulación no solo con las áreas del conocimiento específico, sino con la educación física y las artes van un paso adelante. En este sentido, Piaget (2002) establece que los estadios de desarrollo del ser humano encuentran en el juego un propulsor, que representa, en el desarrollo inicial, la asimilación funcional o reproductiva de la realidad, al tomar algunas definiciones de este se analiza la forma en que se dan sus prácticas educativas en algunos entornos.

Las prácticas pedagógicas, por lo tanto, son un componente relevante dentro de todo proceso de enseñanza; y son profundamente complejas, debido al sinnúmero de aspectos que no se pueden determinar a simple vista, entre estos la ética docente, múltiples subjetividades, interrogantes y otros que se ponen de manifiesto en el momento mismo de la práctica, por ejemplo: los recursos de apoyo didácticos y de presupuestos de la IE donde desempeña su labor docente. Siguiendo estas ideas, Barragán (2012), las prácticas educativas son constituidas por las acciones que identifican al docente, horizontes praxiscos y técnicos, teoría en las acciones educativas, conocimientos disciplinares y concepciones de humanidad. Por lo tanto, plantea que todos los componentes anteriormente mencionados se alcanzan en la medida que exista auto reflexión de su quehacer educativo y se haga consciente su rol en la construcción humanizadora del ser:

Estas caracterizaciones implican un maestro reflexivo, que piensa sobre lo que hace, pero que adicionalmente estudia el material sobre el que trabaja e inventa instrumentos y nuevas formas de configurar su propia práctica, para sí llegar a innovar. Una práctica así pensada, ha de llevar necesariamente –aquí retomamos los dominios expresados líneas atrás– a que el maestro pueda de manera rigurosa (p.32)

De ahí, se toma la práctica pedagógica como la actuación constante del docente en un espacio particular de enunciación, donde este genera reflexiones sobre las múltiples realidades que emergen en el contexto, a partir de los discursos y todo lo que ocurre alrededor, así, esto debe movilizar al docente desde las exigencias éticas de construir aprendizajes significativos que impacten profundamente su rol. De esta manera, posibilita acciones enfocadas en pro de

transformar el entorno vital. Por otra parte, Díaz V. (2006), asevera que la práctica pedagógica es “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90).

Según esto, las prácticas pedagógicas son aquellas acciones que los docentes realizan en el aula de clase, que posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante, por medio del uso de habilidades y herramientas que le permitan comunicar ideas, construir conocimientos, reflexionar, socializar y analizar realidades; y, adicionalmente, generar un proceso evaluativo de enseñanza y aprendizaje que den la posibilidad al educando de adquirir herramientas para desenvolverse en su entorno y contexto. Para Grundy (1995) el currículo es una praxis que parte de un carácter práctico emancipador, donde se brindan las posibilidades de hacer, construir y dialogar con prácticas pedagógicas contextualizadas, basadas en las necesidades del que aprende, del área de conocimiento y a quien se enseña, así como el contexto social que lo rodea. Para Grundy, el currículo como práctica, “efectúa juicios sobre la base de la interpretación de significados de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción, [los docentes]” (p.87). En este sentido, solo un currículo interpretado, un plan de estudios ajustado desde una visión crítica de los actores puede llevarse a la práctica de manera efectiva y responde a las necesidades nacientes de los que recrean los saberes disciplinares y construyen conocimiento en sus acciones educativas.

Por consiguiente, se concibe como el modo de ser y hacer dentro de una IE, siendo un escenario donde se visibiliza el saber pedagógico y las novedosas formas de organización de los sujetos, mostrando un proceso formativo en el cual surgen elementos como: currículo docente y estudiante, en el que existe una profunda correlación, enfocada a la reflexión continua, para hacer una transformación pedagógica con mejoramiento constante. En relación con lo anterior, Gimeno (1991) propone el currículum proyectado desde la práctica:

“El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica, donde se proyecta, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (p. 4).

Es allí donde el docente se vale del currículo y este le permite llevar a casa su práctica pedagógica, desarrollando múltiples actividades con fundamentación metodológica, epistemológica y ontológica, con total conciencia de los efectos de sus actos en el universo de sus estudiantes, para generar espacios de reflexión, y construir conocimiento desde las propias experiencias como protagonistas de su proceso formativo.

Metodología

Este estudio es cualitativo, lo que permite el reconocimiento de las conductas humanas en contextos determinados; en el caso de la educación los seres humanos, por su subjetividad, plantean y reconocen su realidad en diferentes contextos y de acuerdo con las situaciones sociales; Ruiz (2012) afirma que:

“el científico social que privilegia el paradigma cuantitativo gusta de estructurar tanto las preguntas como las respuestas en orden a simplificar el proceso cuantitativo de los datos. El hermeneuta interpreta todos estos sucesos inmediatos a la luz de experiencias anteriores, de sucesos anteriores y de cualquier elemento que pueda ayudar a entender mejor la situación estudiada”. (p. 13).

De esta manera, se apunta a entender la realidad, mediante las experiencias durante un proceso académico, con herramientas alternativas donde la motivación ha sido un elemento fundamental en las prácticas pedagógicas. Según lo planteado, se profundizó en la realidad de las prácticas pedagógicas en el área de la educación física y cómo estas se relacionan, directamente, con la motivación del estudiante por el área y sus múltiples aprendizajes, haciendo énfasis en la comprensión de las realidades ligadas a un contexto inmediato donde actúan los sujetos inmersos en esta realidad situada.

Así, la investigación cualitativa se ajusta a las condiciones desde la lectura interpretativa de la realidad específica, brindada teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que plantea que la investigación cualitativa tiene una categorización “que requiere el análisis de esquemas integrales, así como , la revisión de conceptos emergentes que pueden fortalecer que las teoría sustantiva y formal correspondan cercanamente al mundo real” (p.42), para lo cual Corbin y

Strauss (2012), establecen el uso adecuado de categorización axial, coaxial y selectivo, en las cuales los datos pueden ser reales a la luz de la creación de teorías sustantivas. Glaser y Strauss (1967, como son citados en Guillemette, 2006,) definieron la Teoría Fundamentada como una “aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno” (p. 32) Esto da elementos para reconocer una realidad específica y generar teoría desde el hallazgo de los datos. Concomitantemente, San Martín (2014), expone que “...la complejidad del escenario investigativo en el contexto educativo, desafía a construir conocimiento situado desde los sujetos y su mundo de vida” (p. 107). De tal modo, que la perspectiva de esta investigación toma una connotación constructivista; por cuanto, los sujetos tienen la capacidad de potenciar y desarrollar su aprendizaje, por medio de múltiples procesos en los que interactúan con diversas herramientas.

Por su parte, el contexto de la investigación correspondió una institución universitaria que ofrece un programa de licenciatura en educación física en el departamento de Quindío. Asimismo, la población seleccionada para el estudio fueron 6 estudiantes, quienes se encontraban realizando sus prácticas educativas. Entre otros criterios tenidos en cuenta se encontraron que los estudiantes estuvieran matriculados en el programa de licenciatura en educación física y deportes, haber cursado y aprobado el espacio académico de Juegos y Deportes Alternativos, u otras electivas propias del programa, participar, de forma voluntaria, y dar su consentimiento para el manejo de la información suministrada.

Como técnica para la obtención de la información se usó la entrevista semiestructurada; esta técnica Vélez R. (2003), la define como:

“un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados” (p. 104).

Esta técnica permite el diálogo, y así obtener información de carácter pragmático en las prácticas pedagógicas individuales de los sujetos de estudio; este es un proceso comunicativo entre el entrevistador y el entrevistado. Finalmente, Tonon (2009) expone:

“la entrevista semiestructurada de investigación es un encuentro entre sujetos y es una técnica que posibilita la lectura, comprensión y análisis de sujetos, contextos y situaciones sociales; siendo asimismo generadora de situaciones y actos de comunicación. Y es este posicionamiento el que deja de lado la mirada tradicional y reduccionista que ha venido considerando a la entrevista semiestructurada de investigación como una simple herramienta de recolección de datos”. (p. 63).

Por lo mismo, durante la entrevista se ofrece un ambiente de confianza y libertad de expresión dando la posibilidad de obtener reflexiones y recuerdos frente al tema abordado o de interés.

Las preguntas abordadas en la entrevista estaban relacionadas con las categorías teóricas del estudio y daban cuenta en las comprensiones de los elementos potencializadores de las prácticas educativas. Los ejes temáticos fundamentales de las entrevistas se encuentran, aspectos relevantes que aportan en las prácticas educativas, experiencias vividas en las prácticas educativas, relación entre las prácticas y la formación recibida en el programa y aspectos motivacionales en las prácticas. Los códigos usados para la construcción comprensiva de sus discursos se tuvieron en cuenta EE1, EE2, EE3, EE4, EE 5, Y EE6.

Resultados

Los resultados del estudio investigativo permitieron comprender los elementos potenciadores de las prácticas educativas de los estudiantes entrevistados, de sus discursos emergieron tres categorías principales (figura 1), a saber 1. amor por la profesión, 2. el valor de los juegos tradicionales en las prácticas, 3. didáctica docente,

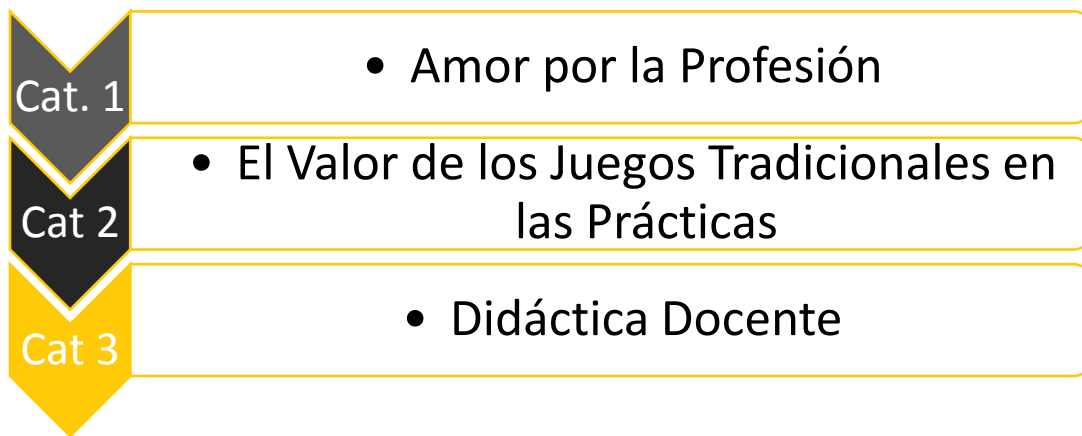


Figura 1. Categorías. Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 1, la categoría inicial emerge después de preguntarles sobre sus sentimientos al momento de enfrentar la práctica educativa y los sentimientos emergentes en sus primeros acercamientos a los estudiantes y los centros de práctica, para lo cual los estudiantes respondieron después de realizar la categorización axial y selectiva a expresiones discursivas relacionadas con amor por la profesión. “el licenciado en educación física no solo va a ir a hacer una formación en capacidades físicas básicas o condicionales. No es solo ir a desarrollar unas actitudes y destrezas físicas y deportivas y no me puedo basar solamente en eso si no en el amor que le pongo a si no sepa cómo se hace para enseñar” EE2 (69-71) .Es importante entender cómo el espacio académico da cuenta de las dimensiones y competencias sobre las cuales está fundamentado; y cómo estas inciden en las prácticas de los estudiantes, aunque los estudiantes no poseen las competencias ni la experiencia suficientes conocen que deben enseñar y en esta medida reconocen las limitaciones que su formación ha tenido. Así, entre las dimensiones emerge aprender a aprender, lo que estimula los procesos para comprender el mundo; aprender a ser, pues el estudiante reconoce sus potencialidades y limitaciones preparándolo para su vida; aprender a hacer, en esta se desarrollan competencias para articular la teoría con la práctica, dotándolo de múltiples herramientas que le permitan desenvolverse satisfactoriamente en el contexto; aprender a convivir con los demás, esto mediante el estímulo de trabajo en equipo y procesos colaborativos entre pares. Para esto el aprendizaje experiencial tiene un papel fundamental; dado que este espacio académico buscó desarrollar estas dimensiones integralmente.

Con base en las entrevistas realizadas a diferentes estudiantes, se hallaron elementos que son útiles al momento de analizar las fortalezas y debilidades de un proceso formativo, obteniendo, como resultado, estrategias para mejorar las dinámicas de trabajo, implementación de nuevas herramientas o hacer cambios de ser necesario. Por lo mismo, entre las categorías emergentes se encuentra el *juego*; por lo tanto, los juegos en las prácticas educativas como elemento potenciador, ya que ha sido, es y será fundamental para los procesos educativos. Además, de involucrar y en él estar inmerso el disfrute y la lúdica en cada una de sus expresiones: “para mí el juego es algo fundamental, es el todo de la educación física, es el divertirse es el que el niño, el joven, hasta el adulto y el adulto mayor muestren interés, se diviertan y tenga un gozo”. EE1. (51-53 p. 2). En este sentido, se muestra la importancia que esta población le da al juego como herramienta fundamental de formación como educadores físicos.

Cabe tener en cuenta a Higuera-Rodríguez (2019), quien menciona cómo el juego adquiere un valor funcional y su importancia para el crecimiento y desarrollo de la persona; por lo mismo, el juego es considerado un método fundante y fundamental para el aprendizaje. Toda vez, que permite la asimilación de conocimientos, desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, fomenta la expresión de sentimientos, resolución de conflictos, mejora la autoestima, etcétera. De este modo, se puede decir que es insoslayable el juego para el área de la educación física, y su apropiación en diferentes situaciones de formación.

Por otro lado, en la categoría tres, *didáctica docente*, se encuentra que los estudiantes plantearon la importancia que tiene el profesor en el proceso formativo; se denota la urgencia de que este actor educativo no solo sea un agente que dirija; sino que sea parte integral de la clase en todos los sentidos. Según las entrevistas, los sujetos de estudio, opinan que “el mismo profesor se ponga a jugar con uno, y hasta él mismo goce dando la clase; o sea, es la verdad, para mí el plus es la misma persona que dirige toda la materia”. EE1 (58-60 p. 3) En este orden de ideas, Higuera-Rodríguez (2019), asevera que el docente, a través del juego, “incentiva la motivación de su alumnado introduciendo conceptos, procedimientos y actitudes que de otra manera le resultan poco atractivos”. (p. 77). Aunque no necesariamente es para elementos poco atractivos, incluso aquellos que ya son atractivos se potencian más y se pueden llegar a hacer trascendentales e inolvidables.

Por lo tanto, el juego es una estrategia que se puede usar en cualquier nivel educativo y grupo poblacional. Asimismo, y concordante con el tema de la importancia del docente que motiva y brinda los elementos fundamentales para mejorar su desempeño en la educación física, los estudiantes patentizan posturas importantes en torno a que la vocación es algo inherente al docente y se hace evidente en la práctica:

“Solamente el hecho de que el profesor ame tanto esto, que se demuestra cuando está enseñando cualquier tema de cualquier manera, o sea siempre, y ese amor, esa vocación que se le nota lo hace a uno enamorarse de esa materia, de sus temas; con esos juegos fue algo muy diferente, porque uno está acostumbrado a estar sentado en la clase, y si son juegos en el tablero o alguna cosa así; pero, es que son cosas muy diferentes. O sea, se le nota la vocación en todo, en los ojos, en cómo habla, cómo se expresa, en cómo explica, hasta en cómo se ríe, porque se burla de uno cuando está perdiendo y cosas así; entonces, fue un cambio de perspectiva gigantesco”. EE1 (106-113 p. 4)

Tomando en cuenta esto, se denota que el amor por la profesión se debe demostrar en el acto mismo de enseñar, en la coherencia del discurso con los hechos. En esta línea, Hijano (2020) manifiesta que

“En cuanto entramos en contacto con la coeducación escolar (guarderías, colegios, secundaria...) los profesores, los alumnos y sus familiares abren nuestro campo de aprendizaje e imitación de sus conductas, donde de nuevo escogemos nuestros ejemplos a imitar por cercanía, refuerzo, afinidad, simpatía o admiración”. (p. 6).

Esto aplica, también, en la educación superior y con un plus en la formación de futuros profesores de esta licenciatura, donde cada uno va dándole forma a su propio estilo, y este tiene su génesis en los referentes que van desde la propia formación inicial -padres, profesores-, hasta el contexto universitario como se pretende hacer y lograr en este espacio académico, dejar una huella y ejemplo para su vida personal y profesional. Con relación a la vocación Larrosa (2010) menciona que “la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores (p.8)

De allí, que la vocación sea un factor a cultivar y, como docentes se debe buscar que esta crezca y no se deteriore; por lo mismo, existe la responsabilidad inherente al área de la educación física, para que la vocación esté presente desde antes de tomar la decisión de estudiar un programa como

este para que siempre brille su voluntad. De otra parte, entre los aspectos que más resaltan en la investigación *in situ* es el de *volver a ser niños*, y retomar aspectos de la infancia, como los juegos infantiles. En las entrevistas a los estudiantes opinan:

lo que la hace maravillosa, voy a insistir siempre en eso, en que lo vuelve a uno un niño, a todos, me ha pasado a mí, lo vi en mis compañeros, lo vi en el profesor, lo he visto en gente adulta que se mete a jugar con uno y termina uno convertido en un niño, yo creo que eso es maravilloso, eso es lo que la hace diferente. EE3 (79-83 p. 15)

Según lo anterior, para los discentes es importante evocar, dentro del espacio académico, etapas y momentos lúdicos, y lo manifiestan como el hecho de volver a ser niños; en razón de ello, Salom y Salom (2020) aseguran:

“...es indispensable que el maestro transforme la enseñanza de la historia haciendo una conexión entre el pasado, el presente y el futuro desde la realidad del estudiante (...) El profesor es quien debe iniciar el cambio, pues si él no es promotor de una enseñanza lúdica los estudiantes no se dispondrán al cambio y por ende se recurrirá a la enseñanza tradicional”. (p. 21).

Por tanto, este espacio académico debe convertirse de agrado, que el educando no se sienta obligado, sino que lo apropie como un espacio de compartir, de disfrute y de aprendizajes, donde puedan explorar nuevos elementos, retomen algunos de anteriores, incluso de etapas tempranas de sus vidas: “en lo personal me encantó porque me volví un niño”. EE3 (13-14 p. 13), aspecto en el cual se recalca: no perder ese niño interior que, como educadores físicos, aporta en la construcción de sentido. De esta forma, volver a ser niños es ponerse en los zapatos del *otro* y entender sus necesidades, sus gustos, sus limitaciones, sus fortalezas, sus sentimientos y, a partir de esto, crear espacios y propuestas de sus prácticas pedagógicas. Es allí, donde se refleja el amor por la profesión, en la energía con que se realiza el quehacer docente, la calidad con que se preparan las clases; en cómo se transmiten contenidos sin decir una sola palabra; donde cada acto, dentro y fuera del aula, refleja que la decisión de ir por ese camino fue la correcta, y que ese sendero le hace feliz.

De tal suerte, que un aspecto indispensable tenido en cuenta y mencionado reiteradamente por los estudiantes fruto del estudio se encuentra transversal en la voz de los estudiantes es el *rol docente* como elemento potencializado de sus propias practicas por lo tanto las prácticas de los docentes universitarios aportan a la imagen de las experiencias replicadas por los estudiantes. Las conexiones educativas que hace el docente con el estudiante aporten en la transformación la realidad de los futuros formadores. Por lo tanto, la importancia de que el profesor sea el propiciador del cambio con estas estrategias, que para algunos serán nuevas, y que al implementarlas motiven a sus estudiantes, quienes serán futuros profesores, para interiorizar y usar estrategias lúdicas en su quehacer profesional.

En estrecha relación con el amor por la labor docente, es importante, de los resultados, mencionar otro elemento potenciador que hace parte de las prácticas educativas de los estudiantes, en este caso, la didáctica docente. En esta se identificaron algunos aspectos que son trascendentales para un profesional en la educación física: la recursividad. Dado que, los educandos plantean que “hay materias donde se pueden se puede desarrollar en cualquiera de los escenarios por ejemplo no tenemos un coliseo para realizar otros juegos, entonces ya sabemos las tradicionales el jazz o la golosa también se puede usar en cualquier espacio”. EE5 (116-119 p. 25). De lo anterior, uno de los objetivos del espacio académico es que el futuro docente use su creatividad y recursividad ante cualquier contingencia; Pinzón (2020), en referencia a ello, asevera que “es necesario que en la escuela nuestros estudiantes tengan experiencias significativas en las que aprendan a compartir con otros y se permita acudir a su recursividad y creatividad para solucionar situaciones cotidianas” (p. 10). Esto no solo aplica en niveles escolares iniciales, sino que funciona en niveles superiores; donde los estudiantes universitarios puedan tener múltiples experiencias que le permitan explotar su creatividad y recursividad ante la posibilidad casos fortuitos.

Dentro de otros elementos analizados sobresale la transversalidad o transversalización con otras áreas del conocimiento, aspecto que se destaca en este espacio académico y que con este estudio se hace evidente; ya que los participantes mencionan que

“mis clases... como tengo una hora para estar con los estudiantes, tengo que intentar hacerlo lo más ágil posible, entonces yo las dividía, esa hora la dividía en dos, una hora la llamaba yo de trabajo y una hora de recreación, eso hacia yo con todos los grupos. En la

hora de trabajo hacia trabajos de psicomotricidad con obstáculos y demás, y en la hora de recreación hacíamos juegos, pero entonces los juegos, en ocasiones los llevaba preparados, los que conozco o buscaba otros... Y en otras ocasiones les decía a los chicos “¿Qué quieren jugar?” Mmm el hecho de conocer varios juegos me ha permitido mezclarlos, pero eso no se lo puedo decir acá, como lo haría, como lo he hecho o cuales he hecho porque yo llego ahí y es en el momento que se me ocurre, como improvisado, pero es en el momento en que se me ocurre “bueno vamos a hacer este juego” EE3 (223-232 p.6)

Por supuesto, la didáctica docente es parte fundamental en las prácticas educativas, según las condiciones formativas, los temas abordados, los horarios de las clases, el tipo de actividades didácticas se implementan según las condiciones y el ritmo de las clases. Por lo tanto, al usar diferentes estrategias didácticas los estudiantes mencionan que sus prácticas toman sentido y denotan facilidad para motivar a los estudiantes. De esta manera, según el discurso de los estudiantes EE3 en mención se evidencia que el elemento potenciador de su práctica educativa radica en las habilidades adquiridas para improvisar actividades didácticas, las cuales transversalizaba con las temáticas requeridas en el área de educación física, tal es el caso de psicomotricidad. La transversalización es un elemento importante al complementar, aclarar o profundizar temas que, en ocasiones, no son planeados de manera estructural, sino que surgen del acto educativo de manera didáctica y experiencial, facilitan su aprendizaje. Torres y Fernández (2015), como son citados en Quintero y Trejo (2020) señalan que

“...la transversalidad tiene el objetivo de hacer de la educación un proceso integral en el que lo aprendido en el marco de la escuela tenga una repercusión fuera de ésta. En otras palabras, que las competencias desarrolladas en la escuela se vean reflejadas en valores y actitudes que contribuyan a la mejor convivencia entre los individuos que conforman una sociedad”. (p. 184).

De esta manera, la transversalidad no solo va ligada a al trabajo interdisciplinar, sino que también se entrama en cómo lo aprendido, dentro de una IE, repercute también fuera de ella y cómo se reflejan en las actitudes y valores del individuo en su *didáctica docente*. En esta medida, Herrán de la (2005) la concibe

“como un recurso planificador orientado a la complejidad inherente a la comunicación didáctica, pero también metodológico e intrínsecamente motivador, intersticio educativo, base de tejido curricular y, sobre todo, fundamento de coherencia pedagógica orientada a la apertura, la flexibilidad, la compleción y la complejidad” (p. 245)

De allí, que los futuros docentes deben ser conscientes de este recurso, por sus beneficios como educadores físicos al momento de implementarlo. Además, de la transversalidad, se encuentra la educación experiencial, como un componente que impacta a los estudiantes; ya que, estos plantean que el espacio académico “se hace significativo porque, a través de la experiencia y del componente práctico, le queda a uno, prácticamente, marcado para su proceso educativo formativo qué es lo que más uno busca.” EE5 (98-100 p. 24). De suerte, que el aprendizaje o una experiencia se hacen significativos cuando trasciende e impacta la vida de la persona; por cuanto, marca al educando y este se identifica con ella; Camilloni de (2019) escribe que la educación experiencial es una estrategia de enseñanza en la cual el discente relaciona aprendizajes académicos con la vida real y con esta finalidad

“...propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución” (Camilloni de, 2019, p. 15).

Por tanto, las prácticas pedagógicas son puestas en escena de una educación experiencial; así, estas experiencias trascienden el aula, con lo que se generan reflexiones propias del sujeto sobre su realidad y preparación para su vida profesional. Es decir, hay un proceso reflexivo acompañado de las prácticas que únicamente puede hacer el propio estudiante, “Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal”. (Camilloni de, 2019, p. 15); es allí, que un aprendizaje se hace significativo y marca a los estudiantes.

En este orden de ideas, las practicas pedagógicas, no son solo el escenario formativo que se ofrece en los programas de formación universitaria, ni los cursos orientados sin relación directa con los escenarios formativos, es solo una práctica descontextualizada alejada de la realidad de los egresados., por ejemplo, y de acuerdo con las entrevistas:

práctica docente que lo único que te enseñan es, digamos, a planear, a estructurar, a cuadrar tiempo, métodos, pero realmente no te enseñan a captar la atención del joven, del niño para que tu clase pueda ser realmente fructífera y alcanzar los logros que tienes planteados. EE4 (24-27 p. 19).

Según lo anterior, en algunos espacios académicos dan algunas herramientas para el desempeño profesional, pero hay vacíos conceptuales y metodológicos en otras, como el manejo de grupos, el abordaje, la atención, la confianza y la empatía que se requieren para tener éxito en la praxis socioeducativa; por lo que a los juegos alternativos se le podrían llamar: un complemento en la fundamentación en el área de la educación física; que, como electiva profesional, cumple con su propósito, desarrollando habilidades que, en algunos espacios, se pasan por alto o no se profundizan, esta se hace con la motivación: “Se le considera, en el ámbito educativo, como una disposición o actitud positiva para aprender y seguir haciéndolo de forma autónoma” (Naranjo, 2010, p. 47); cuando esta disposición es positiva, hacia las actividades académicas y las prácticas pedagógicas, se observa seguridad y confianza de sus propias capacidades, logrando la atención de los demás, fundamental en su desarrollo profesional.

Discusión

El proceso de investigación demostró en los resultados categorías emergentes potentes tales el amor por la profesión, el valor de los juegos tradicionales en las prácticas, la didáctica docente desarrollado por seis estudiantes en sus prácticas profesionales en el programa de licenciatura en educación física. Para los estudiantes las prácticas pedagógicas se reflejan en escenarios de interacción constante entre sus actores, donde las motivaciones intrínsecas y extrínsecas son alimentadas por amor hacia su profesión y variadas herramientas pedagógicas, con el fin de

complementar la formación de los futuros docentes en el área de la educación física., plantean que las prácticas pedagógicas

“Son las actividades que se hacen en las escuelas y que pueden o no estar basadas en un cuerpo teórico concreto. Por ejemplo, hay docentes que enseñan siguiendo a los maestros que tuvieron en la primaria, secundaria, educación media o universidad, y no a partir de una teoría fundamentada o la investigación”. (Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz, 2018, p. 4)

Esta perspectiva es apropiada a lo que experimentan los estudiantes de este espacio académico, donde pueden explorar, proponer y construir su propio estilo o línea de trabajo, con base en sus experiencias, para un futuro cercano como docente. Por tal motivo, la formación debe darse en las universidades en ambientes acogedores, de confianza, natural, espontáneo, en procura de ser lúdico y alegre, que encuentren allí un escenario donde quieran llegar y aprender, donde la motivación pase de ser extrínseca, hacia algo intrínseco y natural: que nazca de su ser. Asimismo, que puedan aportar ideas y conocimientos propios, y que sus experiencias de vida sean parte del saber individual y colectivo. Es decir, que las fuentes de conocimiento y aprendizaje sean múltiples, no solo aprender de la propuesta docente, sino aprender entre pares, aprender de sí mismo y que el docente aprenda de sus estudiantes.

Estos aspectos de las prácticas pedagógicas, las experiencias de docentes en sus cursos motivaron su etapa formativa, en la opinión de los estudiantes: “yo creo que me llenó de amor por esta profesión, me volvió un niño como le decía, y también me enriqueció en muchos aspectos profesionales”. EE3 (16-17 p. 13). De esta manera, la intervención didáctica docente es importante como elemento potencializador de las prácticas docentes de los estudiantes. Gracias a esta se ponen en escena todos aquellos elementos que se han aprendido. Por tanto, un ambiente adecuado facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Yo creo que el plus del movimiento, de la alegría, esa sensación de estar jugando mientras uno va aprendiendo... Si, para mí la alegría es primordial, porque comparte uno de manera diferente con la gente, Mmm me parece que ese es el plus, que la alegría que le da. EE3 (62-64 p. 15)

Este estudiante enfatiza en la alegría y en el manejo de las emociones como factor determinante dentro de las prácticas pedagógicas, y como tal, en la didáctica. De lo que se puede decir que, si se es feliz con lo que se hace, se hace bien, se disfruta, se comparte, si genera alegría libera emocional e intelectualmente: “una persona bloqueada emocionalmente está anulada intelectualmente” (Puig, 2012, p. 10). De tal manera, que, si se propicia un ambiente adecuado a nivel emocional, se facilita el desarrollo intelectual en los estudiantes. Articulando el manejo emocional con el intelectual y, también con la formación con énfasis en las prácticas y desarrollo de experiencias, los estudiantes opinan que:

el educador físico es muy práctico, nosotros aprendemos por medio de la práctica a diferencia de las biomédicas que es uno ahí sentado de memoria; la comparación de las asignaturas, la verdad, es que uno por medio de la práctica aprende demasiado; entonces si nosotros, por ejemplo, un juego lo practicamos es más fácil de recordar y es más divertido que estar sentado en algo teórico, entonces sí me parece importante. EE5 (142-146 p. 26)

De este modo, se da por hecho que vivenciar los contenidos académicos es fundamental para el aprendizaje; ya que, lo puede llevar a niveles mucho más significativos, lo que permite trascender de la teoría a la práctica:

“el aula tiene que ser un espacio vivo, donde se pueda iniciar el recorrido que va del conocimiento a la sabiduría, donde haya lugar para la excelencia y al mismo tiempo para la creatividad, la pasión y la magia, donde valores imprescindibles como el esfuerzo, el entrenamiento, la disciplina y la constancia sean sostenidos por un plus de sensibilidad y humanismo. Para que esto sea posible, es preciso atender y gestionar las emociones. Las de los alumnos y también las propias”. (Marrasé, 2013, p. 4)

Estas aulas, según lo anterior, aplican en todos los niveles educativos y en todos los grupos poblacionales, donde el docente facilite un escenario adecuado con las condiciones más favorables, condiciones tangibles e intangibles, como el manejo de emociones, partiendo de las propias para incidir en las de los demás. Después de tener las condiciones deseadas para una práctica pedagógica adecuada, se presentan los beneficios y posibilidades en la misma, entre ellos: la transversalidad, el cómo, desde un escenario de aprendizaje, el docente puede ayudar a un sujeto;

cómo, desde un área del conocimiento, se pueden facilitar procesos cognitivos; cómo, el docente puede hacer más atractivos los contenidos y, así, lograr los objetivos propuestos. En tal sentido, los estudiantes afirman que lo allí aprendido “se puede transversalizar en la universidad y también en las instituciones educativas; se puede transversalizar con otras asignaturas o con otras áreas del conocimiento, donde: por medio de los juegos: hace más didáctica y mucho mejor la clase”. EE3 (49-51 p. 14).

Las herramientas para la transversalidad son variadas y, según quien las use, cobran un valor importante; por eso, es esencial el dominio de esta, que el docente conozca los alcances que con ella pueda lograr, así como las variaciones, adaptaciones y todo aquel cambio que pueda surgir. Entre estas herramientas están los juegos, específicamente los tradicionales, que bien usados pueden generar inigualables. Además, que se generan aportes trascendentales a la cultural, para el patrimonio lúdico de la humanidad. Por su parte, a lo largo de las entrevistas los estudiantes destacaron la importancia de este espacio académico en el programa de la IES: “esa asignatura tiene que ser clave dentro de las competencias... dentro de todas las asignaturas que apliquen en el programa. EE2 (236-237 p. 12); como se observa han encontrado allí elementos fundantes en su formación profesional, que complementan lo visto en otros espacios académicos y que consideran indispensables en su rol como educadores físicos.

Aspectos que cumplen su función en ese camino de ser profesionales integrales, para que no se limiten solo en lo procedimental o teórico, sino que vayan más allá, que sean propositivos, que lideren procesos, que estén en busca de la excelencia, con mente abierta y creativa:

Pienso, que ese espacio es muy asertivo a la carrera; ya que, la formación que nosotros obtenemos no solo en educación física se integra de la mano de la recreación y de todo lo que es la lúdica en general. EE2 (11-13 p. 6)

Lo anterior es muy amplio y abarca varios aspectos: “la asertividad implica la expresión y defensa de los derechos y opiniones en forma honesta directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás, basándose en el respeto y en la comunicación”, (Lange, 1976, como es citado en Tena y Sánchez, 2005, p. 558). Así, se puede decir que el espacio académico es asertivo; dado que, allí se

respetan todas las opiniones, se facilita y promueve siempre y cuando se haga en los términos de cordialidad y respeto entre todos y en donde la comunicación es un factor vital en las prácticas pedagógicas. De esta misma manera, el espacio académico pretende suplir necesidades de los estudiantes, básicamente de esta forma nació este espacio académico en la IES y es la razón de ser en sus prácticas pedagógicas: llenar vacíos o necesidades que, como educador físico, se tienen, así que se analizó y construyó una propuesta, con el propósito de ofrecer a los futuros profesionales un espacio donde pudieran llenar dichos vacíos y tener otras experiencias a fin de ser un complemento a la formación profesional: “para mí la asignatura de juegos y tradiciones ha suplido esa necesidad y yo lo veo como una necesidad. EE5 (93-92- p. 24).

Adicionalmente los sujetos de estudio exhiben la importancia que tiene el docente en marcar la diferencia, donde su actitud, conocimiento y su experiencia inciden, directamente, en los resultados:

Yo creo que ahí también tiene mucho que ver, o bueno no sé, en todo siempre tiene mucho y sobre todo en la universidad, los profesores, la actitud, la sapiencia y la experiencia del profesor, y en este caso pues estaba volado”. EE3 (132-134- p. 17).

De allí, que las prácticas pedagógicas preparen a estos futuros profesores para una inminente realidad profesional, donde los contextos son variados, las poblaciones cambian según la región o características propias de una comunidad, en fin, el quehacer docente se enfrenta a un todo impredecible; y es por eso que, si se toma con palabras a nivel deportivo, es generar un entrenamiento a estos futuros profesionales para su enfrentamiento con su rol profesional, independiente de la línea de acción o trabajo que siga. Durante este tiempo y en sentido figurado, va organizando su maleta, con todo aquello que le será útil para ese camino que decidió recorrer, su senda como educador físico.

En torno a las discusiones finales se encontró que un elemento potenciador de las prácticas pedagógicas es no centrarlas en aspectos netamente teóricos dentro de los currículos sino por el contrario trasciendan en las nuevas dinámicas educativas y los contextos educativos

institucionales o centros de práctica donde se realizan. Por lo tanto, mencionan indispensable incluir aspectos fundamentales como la inclusión de juegos tradicionales.

Cabe resaltar el juego como herramienta y cimiento clave en el espacio académico, ya que “ofrece la base del todo, la base de toda la carrera porque así usted vaya a ser un entrenador o un preparador físico la base del todo es el juego”. EE1 (73-74 p. 3). Resulta interesante observar cómo los estudiantes le dan valor y reconocimiento al juego como herramienta y fundamento en la educación física, “el juego forma parte de nuestra vida hasta tal punto, que en ocasiones hemos acabado no dándonos cuenta de ello, o no concediéndole la importancia y atención que merece”. (Higueras-Rodríguez, 2019, p. 39); incluso en un programa de educación física puede pasar esto por alto; no obstante, quienes reciben por este espacio académico refuerzan la idea sobre la importancia que tiene en la vida y en un proceso formativo los juegos tradicionales.

Por supuesto, el juego tiene tantas aplicaciones como situaciones de aprendizajes existen, así como posibilidades de creación e implementación, es tan versátil como la habilidad que posea el que lo use, es por esto y otras razones que el juego es una herramienta de enseñanza y aprendizaje pertinente. Asimismo, el uso de juego enseña y prepara para diversos espacios o ámbitos educativos, de acuerdo con las entrevistas: “me pareció excelente dado que hay gran variedad de actividades de juegos de dinámicas que se pueden utilizar tanto en contexto escolar tanto extraescolar porque ahorita lo que uno como docente necesita es captar la atención de los jóvenes.” EE4 (3-5 p. 19). Ahora bien, la importancia de que un proceso trascienda del aula -es clave que no se quede en la IE o en la IES-, incluye a la familia y entorno extraescolar, estos son valores agregados insoslayables:

“en la sociedad actual damos gran importancia a la práctica de las actividades extraescolares y sus funciones educativas, socializadoras, asistenciales y recreativas en las que se desenvuelve el niño habitualmente, lo cual favorece el desarrollo de la creatividad, espíritu de iniciativa, capacidad de expresión, responsabilidad y sentido de la cooperación al momento de enfrentarse a los problemas cotidianos”. (Luengo, 2007, p. 175).

Así, para el educador físico lograr ir más allá de las aulas, no solo es un reto, es una responsabilidad, sin importar la edad del estudiante, para generar hábitos de vida saludables, interacción y compartir con *otros*, así como desarrollar valores para toda la vida. En

concomitancia, un aspecto que da identidad al espacio académico es el cultural, inmerso en prácticas dentro y fuera de las aulas. En relación a esto los estudiantes opinan que

llevar el programa a, por ejemplo, a Caldas, a Antioquia donde se realizan estos juegos y que hay congreso internacional sobre el mismo tema, entonces es una forma de nosotros actualizarnos y estar al día en cuanto a más juegos lúdicos que se pueden desarrollar no solamente en Colombia, sino que de pronto podemos aprender de otros países. EE2 (42-46 p. 7)

Estas experiencias extramurales, donde se puede visitar otras ciudades, compartir con otros pares e identificar otras culturas, ha sido cardinal en la sensibilización y apropiación de elementos de trascendencia cultural y disciplinar:

“...el humano, donde la cultura juega un papel de cohesión social, de autoestima, creatividad, memoria histórica, etc.; el patrimonial, en el cual se encuentran las actividades y políticas públicas orientadas a la conservación, restauración, puesta en valor, uso social de los bienes patrimoniales, etc.” (Molano, 2007, p. 69).

Uno de los objetivos del espacio académico es que algunos aspectos culturales, como el patrimonio lúdico, se puedan conservar a través del tiempo, y replicar por medio de los futuros educadores físicos. Además, que sirva según Molano (2007), como punto de encuentro que cohesione, de memoria histórica y, ante todo, de sensibilización de la importancia de la cultura en el proceso educativo como es el caso de los juegos tradicionales, como patrimonio cultural de la humanidad. Continuando con esta categoría, es sugerente el reconocimiento que dan los estudiantes a esta asignatura como un espacio de intercambio cultural; porque ellos mencionan que en esta IES

se ha vuelto una un espacio de intercambio cultural, porque los jóvenes del Pacífico colombiano, como es el caso del Charco(Nariño), Buenaventura (Valle del Cauca), El Bordo (Cauca), la misma gente de Armenia, de Calarcá, de La Tebaida, tengo un joven de Medellín, o sea, se ha convertido en un espacio de disfrute de juego, de actividad física, de hábitos y estilos de vida saludable y cómo decirlo así, y cada vez se va avanzando más. EE4 (94-99 p. 21).

Esta característica, de contar con estudiantes de varias regiones del país, ha sido gratificante; ya que, al permitir un aprendizaje bidireccional, en el cual no solo se aprende del docente, sino que también se aprende de las experiencias, es productivo y enriquecedor, Higuera-Rodríguez (2019) expone que las IES cumplen varias funciones, una de ellas es la función de socialización y reproducción de la cultura dominante, estas funciones “hacen que nos replanteemos constantemente, qué tipo de conocimiento necesitan los profesores, que llega a ser esencial en la sociedad actual y cómo debemos transmitir estos conocimientos”. (Higuera-Rodríguez, 2019, p. 29).

Esta interculturalidad brinda este aprendizaje en doble vía, tanto hacia los estudiantes como hacia el docente, con lo que se amplían las fronteras culturales. Para finalizar, lograr motivar a los estudiantes, que sean propositivos y que se visualicen en la implementación de estas herramientas pedagógicas y didácticas en diferentes escenarios, retomando experiencias exitosas de su pasado y otras aprendidas o actualizadas en este espacio académico, demuestran el impacto conseguido en estas prácticas pedagógicas, según mencionan en las entrevistas:

la verdad profe, yo estudié en un pueblo y allá en las fiestas del pueblo hacían carreras de carros de balineras, por ejemplo, eso ya se ha ido perdiendo; a mí me gustaría llegar a mi pueblo y decir: vamos a poner de nuevo el carro de balineras, el que saltara más lazo, el que saltará más alto, tapitas, la golosa, juegos así que, por ejemplo, que yo me acuerde que en mi colegio, era el festival del colegio y hacían todo eso. Entonces, la verdad sí me gustaría, que lo que yo aprendí en la asignatura me gustaría seguir como es el trayecto de los carros de balineras que realmente eso era divertido o es muy divertido sino que se ha ido perdiendo. EE5 (237-244 p. 28)

De lo anterior, Velázquez-Martí y Pérez-Arévalo (2016) mencionan la importancia acerca

“Que los docentes se amolden a los nuevos conocimientos, tipologías patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes..., que se originan en la sociedad del conocimiento y la información, implicando un proceso de constante actualización, para lo cual cada docente requiere de una preparación personal que le ayude a la interpretación de la información aprovechable y la generación de su propio conocimiento de forma continua”. (p. 3).

Así que un nuevo conocimiento no necesariamente es algo de vanguardia o lo último en surgir, sino que estos nuevos conocimientos, en varias ocasiones, se refieren al pasado cultural, que se transmiten de generación en generación o intergeneracional, aspectos que retan al docente a estar actualizado, a prepararse, de forma constante, para dar lo mejor y dejar huella.

En correlación con ello, este espacio académico cobra valor en la cultura, como un factor importante; toda vez, que; según los estudiantes: “el juego es una forma de expresar muchas cosas y entre esas uno expresa su cultura y expresa esa. Esa forma de vida”. EE5 (40-41 p. 23). La gran variedad de juegos y en especial los juegos tradicionales, ha marcado los procesos lúdicos de varias generaciones, que han trascendido a través del tiempo. De lo anterior, emerge que es una forma de vida; evocar una época de la infancia donde el juego es y seguirá siendo una de las principales formas de enseñar y aprender.

Claro está, que no es exclusivo de esas etapas, pues están enmarcados para todos los grupos poblaciones. Sin embargo, hay que mencionar que la debilidad es que los espacios con el tiempo se han ido reduciendo e incluso perdiendo. Una de las formas de transmitirlos es de generación en generación, pero en la actualidad son afortunados aquellos en donde esto se cumple; puesto que, las ocupaciones, la globalización, el afán que impone la sociedad y muchos otros factores, imposibilitan que estos procesos se lleven a cabo, y son pocos los que aprenden directamente de sus padres, abuelos o la familia como tal. Por lo tanto, el otro medio de aprendizaje y preservación son las IE, a través de los profesores, que sean ellos los que retomen esta responsabilidad. Por lo mismo, este espacio académico se ha propuesto llevar esta estrategia de formación a sus estudiantes y futuros docentes, para que sean ellos los que sean conscientes de la importancia que tiene los juegos tradicionales, no solo a nivel lúdico, motriz, en valores, sino es ese aporte a la riqueza cultural.

Esta importancia se ve reflejada en las entrevistas: “los juegos y las tradiciones no hay que dejarlas perder como licenciatura en educación física”. EE5 (56-57 p. 23). De tal suerte, que esta es una apuesta dentro y fuera de la IES. Apuesta que ha logrado trascender en las prácticas pedagógicas y que, poco a poco, han impactado el quehacer profesional de los estudiantes. Así lo afirma un entrevistado:

sigo trabajando mucho, voy muy de la mano con el juego lúdico: rondas tradicionales, escudriñando más en el medio, en el folclor, tengo muchos alumnos de otras regiones, y entonces investigo, y les digo: “oe muchachos vengan”, tengo gente de Tumaco, de Condoto, de Andagolla, Adagollita, de Santa Cecilia, de Pueblo Rico, que son municipios de Risaralda, por acá cerca y que tienen mucha cultura arraigada lúdica, entonces yo me voy nutriendo de ellos para poder aplicar más”. EE2 (115-120- p. 9)

Allí se evidencia el impacto, donde ellos continúan con esa chispa generada por su paso por juegos y deportes alternativos.

Conclusiones

- Los elementos potenciadores de las prácticas educativas van más allá de las áreas de formación ofrecidas dentro de los currículos del programa de educación física y deportes del programa fruto del estudio, es decir que los estudiantes manifiestan en sus discursos que ellas aportan algunos elementos en el diseño de planes y estrategias para usar en sus prácticas al momento de ejercer su profesión, pero no responden a las necesidades reales de las prácticas educativas en los centros de práctica,. Por el contrario, existen aspectos más profundos como en amor por la profesión, lo que los invita a adquirir herramientas para realizar sus prácticas educativas según las condiciones, población estudiantes y tiempos.
- Los elementos potenciadores de las prácticas educativas giran también alrededor de las formaciones aprendidas de las prácticas de sus docentes en las diversas áreas de sus programas, sin embargo, el estudio plantea que los aprendizajes en temas didácticas son adquiridos de las experiencias reales de formación con los docentes más allá de los contenidos ofrecidos dentro de los planes de estudio. Por lo cual, se logró identificar que un elemento potenciador es la experiencia didáctica que los docentes usan al orientar los diversos cursos y que posteriormente son aplicadas de manera directa en las prácticas educativas por los estudiantes practicantes, sin que con ello se recurra a una planeación ordenada, estructurada sino a un aspecto más experiencial de la formación.

- La didáctica docente como eje potenciador del estudio enmarca el valor que los estudiantes le dan al rol papel del docente que orienta el espacio académico, su saber disciplinar, su metodología, su actitud frente a los contenidos llevados al aula y las herramientas que pone a disposición para que el espacio académico práctico, contextualizado, lo que permite de manera intrínseca desarrollar en los futuros docentes mayor sentido de pertenencia por la carrera y amor por la misma, lo cual debe ser reflejado en todo momento. Esto motiva, de forma directa, a enseñar por medio del ejemplo, aspecto fundamental como futuros docentes en el área.
- El currículo ofrecido institucionalmente, así como los espacios de formación en y para la práctica educativa son insuficientes, además se plantea que no cumplen en su totalidad con las necesidades formativas. Esto se evidenció, en la voz de los estudiantes entrevistados, que, al ingresar a sus prácticas educativas, en las IE, encuentran que es esencial contar con herramientas alternativas, diferentes a las tradicionales que se enseñan en los programas de las IES, que inviten a desarrollar aquellas competencias y dimensiones en los educandos en etapa escolar y, a su vez, que brinden la posibilidad de rescatar el juego y los juegos tradicionales alternativos como forma de apropiación cultural.
- Por lo tanto, el currículo debe plantear según Grundy (1995) una praxis social, donde la construcción sea integral y aporte a la construcción del ser, la sociedad y las necesidades propias de las comunidades, donde se transverzalisen según las necesidades educativas. De suerte, que la integración con otras áreas del conocimiento, con otros programas académicos, con otros espacios y con otros escenarios educativos, recreativos, deportivos, formales e informales, etc., son elementos potenciadores de las prácticas educativas y que aportan a un mejor desempeño docente en la realizada educativa de las instituciones y el tipo de estudiantes a los cuales va dirigido.
- Los hallazgos apuntaron a reconocer que los retos de los programas de educación y deporte, de las IES, están en integrar, en sus currículos, asignaturas que aporten al reconocimiento cultural de los estudiantes en las diversas regiones; además, a generar arraigo, por parte de los estudiantes, ya que, las nuevas tendencias del conocimiento de la información y las tecnologías están consumiendo el tiempo que los sujetos, en lo habitual, destinaban para el desarrollo de competencias y dimensiones físicas, motrices y motoras. De tal manera, que

se generen nuevos retos, con herramientas novedosas dadas a los egresados que garanticen futuros docentes cualificados desde las áreas fundamentales o competencias específicas de los programas académicos, y que también estén transversalicen la cultura incorporada en la educación física, a través de los juegos tradicionales.

- Finalmente, la función pedagógica se enfoca en permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento, a partir de múltiples estrategias didácticas relacionadas con aspectos cognitivos, procedimentales y ante todo actitudinales, que motiven y posibiliten cada proceso llevado a cabo, pero que tenga como fin último ser feliz y hacer feliz a los demás. Por lo tanto, al escuchar la voz de los actores reivindicar el papel del juego y específicamente los fundamentos de los juegos tradicionales fortalece la postura que el juego es y seguirá siendo una herramienta necesaria e insustituible para el proceso de enseñanza y aprendizaje, más aún en el campo de la educación física. Por lo tanto, esta herramienta, bien implementada -con la orientación adecuada, con la motivación y actitud requerida- potencia, de manera significativa, la apropiación de conocimientos, habilidades y valores, según el contexto, grupo poblacional y espacio donde se desarrolle.

Referencias bibliográficas:

Arráez, J. M. (1995). Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos”, en *Apunts*, (40), 69-80.

Barriga, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. Universidad de La Salle, Colombia.

Camilloni de, A. (2019). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. 11-21. Recuperado de:

https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/1223/extension_interior_pag_11_21.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Herrán de la, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias pedagógicas*, (10), 223-256.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- English, C. (2018). Rewarding Participation in Youth Sport: Beyond Trophies for Winning. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 109-118.
- Fernandez, Mendez (2011). *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. Universidad de Oviedo.
- Gaete, R. A. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, C. (1884). *El Álbum de la Mujer*, 2(9), 124-136.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Griggs, G. (2009). 'Just a sport made up in a car park?': the 'soft' landscape of Ultimate Frisbee. *Social & Cultural Geography*, 10(7), 757-770.
- Grundy, S. (2001). *El Currículo como Praxis*.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hernández, A., Martínez, I., y Carrión, S. (2019). El Colpbol como un medio para incrementar la motivación en Educación Primaria. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 348-353.
- Higueras-Rodríguez, M. L. (2019). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Hijano, D. (2020). *Igualdad de género, educación a través del ejemplo*. Universidad Nebrija, Madrid, España.
- Latiesa, M., y Paniza, J. L. (2006). Turistas deportivos. Una perspectiva de análisis. *RIS*, 64(44), 133-149.
- Larossa, F. (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Asociación
Universitaria de Formación del Profesorado

Zaragoza, España

Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 7(27), 174-184.

Marrasé, J. M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma.

Méndez, A., Valero, A. y Casey, A. (2010). ¿Qué sabemos acerca de la enseñanza de los juegos deportivos? Un análisis tridimensional de la investigación comparativa de diferentes estudios de enseñanza en Educación Física Escolar). *RICYDE*, 6(18), 37-56.

Mendez, A. (2003). *Nuevas Propuestas Lúdicas Para El Desarrollo Curricular De Educación Física*. Editorial Paidotribo. Barcelona.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. guía 15. Colombia

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, (7), 69-84.

Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.

Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Educación*, 34(1), 31-53.

Pinzón, I. A. (2020). *Fortalecimiento de habilidades sociales básicas por medio de actividades lúdicas en niños y niñas de grado Jardín del colegio Fernando González Ochoa IED*. Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá.

Puig, M. A. (2012). *Reinventarse*. Barcelona: Plataforma.

Quintero, S., y Trejo, H. (2020). Experiencia de implementación de la transversalidad en dos unidades de aprendizaje a nivel universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 183-196.

Ruiz, J. G. (1991): *Juegos y Deportes Alternativos. En la programación de Educación Física Escolar*. Zaragoza: Agonos.

Ruiz, J. I. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Salom, A. y Salom, N. (2020). *La memoria histórica: Una propuesta lúdica*. Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE*, 16(1), 104-122.
- Skille, E. Å., & Waddington, I. (2006). Alternative sport programmes and social inclusion in Norway. *European Physical Education Review*, 12(3), 251-271.
- Tena, C. y Sánchez, J. M. (2005). Medicina asertiva: una propuesta contra la medicina defensiva. *Ginecología y Obstetricia de México*, 73(10), 553-559.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39(53), 31. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. G. Tonon (Comp.), *reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. (pp. 47-68). Buenos Aires: Prometeo Libros-Unlam.
- Peire, T. y Estrada, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *E-Balonmano.com*, 11(2), 223-224.
- Piaget, J. (2002). *El Juego Asumido por el niño*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Torres, J., Rivera, E., Arráez, J. M., Merino, J. A., y López, J. M. (1994). *Las actividades físicas organizadas en educación primaria*. Granada, España. : Rosillo
- Trigos-Carrillo, L., Carreño, C. I., García, C. I., y Álvarez, I. (2017). *Innovación y prácticas pedagógicas en la educación superior: perspectivas teóricas, investigación y experiencias*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad del Rosario.
- Velázquez-Martí, B. y Pérez-Arévalo, J. (2016). Evaluación bidireccional del proceso enseñanza-aprendizaje universitario aplicando análisis de componentes principales. In In-Red. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red.
- Vélez, O. L. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires. Espacio.
- Villota, O. (2016). *Los Problemas que Enfrenta La Formación De Educadores en Los Programas De Licenciatura En Colombia: Un Estado del Arte*. Universidad de Nariño