Estrategia Didáctica orientada al mejoramiento de la Práctica Pedagógica Laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el año 2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA
JHON ALEXANDER PALACIOS CUESTA

ASESOR
DRA. LYZZI COROMOTO DAVALILLO BOLÍVAR

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Palacios Cuesta, Jhon Alexander (2025). Estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el año 2025 [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX. No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La investigación tuvo como propósito diseñar una estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó durante el periodo 2025. El problema se centró en las debilidades evidenciadas en la articulación entre teoría y práctica, la escasa contextualización sociocultural y las limitaciones en la reflexión pedagógica durante el ejercicio formativo. Se planteó como hipótesis que la aplicación de una estrategia didáctica específica incrementaría significativamente los niveles de desempeño y la apropiación de competencias profesionales en los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción pedagógica, utilizando técnicas como la observación, el análisis documental y el diario de campo. Los resultados del diagnóstico evidenciaron la necesidad de fortalecer la integración de saberes y la implementación de metodologías activas. A partir de ello, se diseñó una estrategia didáctica integradora estructurada en fases (diagnóstico, planificación, implementación, reflexión, evaluación y transformación), la cual fue valorada como pertinente, coherente y viable por expertos. Se concluye que la propuesta constituye una alternativa metodológica que favorece la formación integral del docente en formación, al promover una práctica pedagógica reflexiva, contextualizada e innovadora, con potencial impacto en la calidad educativa del contexto.

Palabras clave*: estrategia didáctica, práctica pedagógica, formación docente, educación física, aprendizaje significativo*

Abstract.

The purpose of this research was to design a teaching strategy aimed at improving the pedagogical practice of students in the Bachelor's Degree program in Physical Education, Recreation, and Sports at the Technological University of Chocó during the 2025, academic year. The problem focused on weaknesses in the articulation between theory and practice, insufficient sociocultural contextualization, and limitations in pedagogical reflection during the training period. The hypothesis was that the application of a specific teaching strategy would significantly increase students' performance levels and the acquisition of professional competencies. The research was conducted using a qualitative approach, with a pedagogical action research design, employing techniques such as observation, document analysis, and field notes. The diagnostic results revealed a need to strengthen the integration of knowledge and the implementation of active learning methodologies. Based on this, an integrated teaching strategy was designed, structured in phases (diagnosis, planning, implementation, reflection, evaluation, and transformation), which was deemed relevant, coherent, and feasible by experts. It is concluded that the proposal constitutes a methodological alternative that fosters the comprehensive development of pre-service teachers by promoting reflective, contextualized, and innovative pedagogical practice, with the potential to impact the quality of education in the context.

Keywords: *teaching strategy, pedagogical practice, teacher training, physical education, meaningful learning*

Agradecimientos.

A Dios por darme vida y salud para resistir arduas jornadas de lectura, escritura y producción de esta tesis.

A mi Madre Amanda Cuesta, Hijas Lauren Alexa, Luna Alexander y Mujer por crear espacio de compartir a luz de mi estudio y ser tolerantes y comprensivas conmigo

A la **Universidad Tecnológica del Chocó" Diego Luis Córdoba"** por darme espacios que posibilitaron continuar mi formación

A Los profesores del doctorado por brindarme fundamentos conceptuales y experiencias significativas para fundamentar el desarrollo de mi trabajo de tesis.

A Mis compañeros de trabajo por estar siempre conmigo, apoyándome y ayudándome a superarme cada día más.

Y en general a muchas personas que quiero y no pude mencionar, pero han ayudado a la formación de este ser.

Dedicatorias.

Dedico esta tesis a Dios por darme sabiduría, fuerza, paciencia y fortaleza para el estudio.

Mi madre **Amanda Cuesta Martínez** quien fue un gran apoyo emocional durante el tiempo en que escribía esta tesis

Mis hijas Lauren Alexa Palacios Hernández y Luna Alexandra Palacios Castillo mis vidas como fuente de energía, aliento y con su alegría en no decaer con la escritura de este trabajo.

Mi familia en general de madre, padre y las Murillo Mena por su apoyo incondicional cuando fue necesario para seguir adelante con mi estudio.

A mi mujer Hassy Castillo quien me apoyo y alentó para continuar, cuando parecía que me iba a rendir.

A mis compañeras de trabajo Ángela Granados, Nancy Gonzalez y Eduar Caicedo por siempre alentarme a seguir adelante en este proyecto sin importar los obstáculos y caídas de nota.

A quienes sin su ayuda nunca hubiera podido realizar esta tesis, para todos es esta dedicatoria, pues es a ellos también les debo por su apoyo incondicional.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I. Proyección de la investigación. 14

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio. 14

1.2. Planteamiento del problema. 15

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación). 17

1.4. Justificación. 18

1.5. Objeto de estudio. 20

1.6. Campo de acción. 20

1.7. Objetivos. 21

1.7.1. Objetivo General. 21

1.7.2. Objetivos específicos. 21

1.8. Hipótesis. 22

1.9. Alcance temático. 22

1.9.1 Alcance del estudio. 22

1.9.2 Alcance metodológico. 22

1.9.3 Alcance práctico. 23

1.10. Delimitación Espacial y Temporal. 23

Delimitación espacial. 23

Delimitación temporal. 23

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales. 24

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual). 24

2.1.1 Marco histórico 24

2.1.2 Estado actual del conocimiento 26

2.2. Marco Teórico. 30

2.3. Marco Conceptual. 51

2.4. Marco Contextual. 71

Contexto Institucional: Universidad Tecnológica del Chocó 71

Contexto Educativo del Chocó y la Formación Docente 72

Situación Actual del Objeto de Estudio en el Contexto Regional 73

Síntesis del Estado Actual en el Contexto 73

2.5. Marco Legal y Normativo. 74

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación. 77

3.1. Cuadro Operacionalización de variables. 77

3.2. Diseño metodológico. 80

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis. 80

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos. 85

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos. 93

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección. 93

Y por otro lado los criterios de exclusión: 95

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde). 96

3.3.1. Aplicación de los instrumentos. 99

3.3.2. Procesamiento de la información. 104

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos. 105

3.5. Redacción de resultados y discusión. 116

CAPÍTULO IV:PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 122

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación. 122

4.2. Descripción de la propuesta de transformación. 126

4.3. Objetivos de la propuesta. 127

4.4. Actividades, fases y/o etapas. 128

Representación de la estrategia didáctica integradora 133

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta 135

4.6. Resultados. 136

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación. 138

CONCLUSIONES 144

RECOMENDACIONES 147

BIBLIOGRAFÍA 150

ANEXOS 155

Índice de figuras.

Imagen 1 *Formula para poblaciones finitas* 94

Imagen 2 . *Representación del modelo de la estrategia* 135

Índice de tablas.

Tabla 1 *Hallazgos de la Práctica Pedagógica* 27

Tabla 2 *Operalización de variables* 77

Tabla 3 *Guía de Observación de Clases* 105

Tabla 4 *Resultados Encuesta a Docentes del Programa* 107

Tabla 5 *Resultados Encuesta Docentes Centros de Práctica* 109

Tabla 6 *Chequeo de Guías Programáticas* 112

Tabla 7 *Chequeo de Guía de Prácticas y Demás* 114

Tabla 8 *Formación y Escalafón de Expertos* 140

Tabla 9 *Resultados y valoración de Expertos* 142

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, la formación de docentes en Educación Física, Recreación y Deportes exige el desarrollo de competencias pedagógicas integrales que permitan responder a las demandas sociales, culturales y educativas del entorno. En este sentido, la práctica pedagógica laboral se constituye en un eje fundamental del proceso formativo, al posibilitar la articulación entre los saberes teóricos adquiridos en la universidad y su aplicación en escenarios reales de enseñanza. Sin embargo, diversas investigaciones han evidenciado limitaciones en este proceso, especialmente en lo relacionado con la integración entre teoría y práctica, la contextualización de los aprendizajes y el desarrollo de una reflexión pedagógica sistemática.

A nivel internacional y nacional, estudios recientes han abordado la importancia de fortalecer la práctica pedagógica desde enfoques innovadores. Investigaciones como las de Donald Schön (1983, retomado en estudios contemporáneos) destacan la necesidad de formar profesionales reflexivos capaces de analizar y transformar su acción pedagógica. Asimismo, aportes recientes en el campo de la didáctica de la Educación Física han enfatizado la relevancia de estrategias activas y contextualizadas para el desarrollo de competencias docentes (Blázquez, 2019; Devís & Peiró, 2020). De igual manera, estudios recientes en América Latina resaltan la necesidad de incorporar enfoques socioculturales en la enseñanza, en coherencia con los planteamientos de Paulo Freire (1970), los cuales continúan siendo referentes en investigaciones actuales sobre educación transformadora.

En el caso específico de la Universidad Tecnológica del Chocó, se identifican problemáticas relacionadas con la práctica pedagógica laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, evidenciándose dificultades en la articulación de los conocimientos teóricos con la práctica, así como una limitada integración del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza. Esta situación justifica la necesidad de diseñar una estrategia didáctica que contribuya al mejoramiento de la práctica pedagógica, fortaleciendo la formación de docentes capaces de responder a las particularidades del entorno.

La presente investigación se inscribe en la línea de investigación de formación docente y didáctica, orientada al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos específicos. Su principal aporte radica en el diseño de una estrategia didáctica integradora que articula principios pedagógicos, dimensiones formativas y fases operativas, orientadas a transformar la práctica pedagógica laboral desde una perspectiva reflexiva, contextualizada e innovadora.

En cuanto a la organización del documento, la investigación se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo I: Proyección de la investigación, presenta el problema, los objetivos, la justificación, el estado del arte y el marco teórico. El Capítulo II: Fundamentación de la propuesta, desarrolla los referentes teóricos y conceptuales que sustentan la estrategia didáctica. El Capítulo III: Diseño metodológico, describe el enfoque, tipo de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados. Finalmente, el Capítulo IV: Propuesta de transformación, expone el diseño de la estrategia didáctica integradora, sus componentes, fases, evaluación y validación. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación. La primera, a partir del diagnóstico realizado, se identificaron fortalezas relacionadas con el compromiso estudiantil y el dominio de contenidos disciplinares; no obstante, se evidenciaron debilidades en la articulación entre teoría y práctica, la planificación didáctica y la contextualización de las actividades pedagógicas, lo cual permitió reconocer la necesidad de fortalecer competencias pedagógicas, investigativas y reflexivas.

En el plano teórico, la investigación se sustentó en los enfoques constructivista, de aprendizaje significativo y sociocrítico, los cuales conciben el aprendizaje como un proceso activo, mediado y contextualizado. Estos fundamentos orientaron el diseño de una estrategia didáctica integradora, estructurada en fases y ajustada a las particularidades del contexto educativo, caracterizada por su flexibilidad, pertinencia y enfoque formativo integral.

La validación de la propuesta, realizada mediante juicio de expertos, evidenció altos niveles de coherencia, pertinencia y viabilidad, lo que respalda su aplicabilidad en el contexto estudiado. En este sentido, los resultados permiten inferir que la implementación de la estrategia didáctica

contribuye al fortalecimiento del desempeño y de las competencias profesionales de los estudiantes durante su práctica pedagógica laboral, en correspondencia con la hipótesis planteada.

Con respecto, a las recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la práctica pedagógica laboral desde perspectivas metodológicas, académicas y prácticas. En el ámbito metodológico, se sugiere incorporar enfoques mixtos y diseños que permitan evaluar de manera integral el impacto de las estrategias didácticas, así como diversificar los instrumentos de recolección de información para garantizar mayor rigor científico.

En el plano académico, se recomienda fortalecer la investigación y la reflexión pedagógica mediante espacios colaborativos, así como mejorar la articulación entre teoría y práctica dentro del currículo, promoviendo el acompañamiento docente continuo.

Desde el ámbito práctico, se propone implementar la estrategia didáctica diseñada, adaptándola al contexto sociocultural del Chocó, junto con mecanismos de seguimiento, uso de recursos contextualizados y fortalecimiento de alianzas institucionales.

De esta manera, la investigación aporta una alternativa pertinente para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral, contribuyendo al fortalecimiento de la formación docente en Educación Física, Recreación y Deportes en el contexto del departamento del Chocó.

CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.

El presente capítulo tuvo como propósito presentar los elementos fundamentales que orientan el desarrollo del estudio. En esta sección se expone el contexto donde surge la problemática, así como la necesidad de abordarla desde una perspectiva académica y metodológica referente para el diseño de una estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025–2026.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La linea de investigación que esta articulada el tema es: Planificación y Gestión de la Educación, en el ámbito de estudio de la planificación académica y el diseño curricular.

El tema se articula directamente con la línea de investigación de Planificación y Gestión de la Educación, dado que aborda la estructuración y organización de procesos formativos dentro del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. El estudio se sitúa en el campo de la planificación académica y el diseño curricular, ya que busca analizar y proponer mecanismos didácticos que optimicen la práctica pedagógica laboral como componente fundamental del currículo.

En este sentido, la investigación contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa mediante la revisión, actualización y proyección de estrategias que apoyen la formación profesional desde una planificación coherente, pertinente y articulada con las demandas del entorno.

Por otro lado importancia del tema en el contexto, radica en la necesidad de consolidar procesos formativos que respondan de manera efectiva a las realidades sociales, culturales y educativas del Chocó y del país. La práctica pedagógica laboral constituye un eje fundamental en la formación de los futuros licenciados, pues les permite integrar teoría y práctica, desarrollar competencias profesionales y fortalecer su identidad docente. En un contexto como el chocoano caracterizado por diversidad cultural, desafíos sociales y limitaciones en recursos educativos una estrategia didáctica bien planificada favorece prácticas más contextualizadas, inclusivas y pertinentes.

A nivel nacional, el fortalecimiento de la práctica pedagógica contribuye al cumplimiento de estándares de calidad en la formación docente, promoviendo profesionales capaces de enfrentar los retos actuales de la Educación Física, la recreación y el deporte, y de aportar al desarrollo educativo del país.

1.2. Planteamiento del problema.

Las prácticas pre profesionales constituyen un componente esencial en la formación de docentes a nivel mundial, ya que permiten la articulación entre teoría y práctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos organismos internacionales han señalado que la calidad de la formación docente depende, en gran medida, de la efectividad de las experiencias prácticas en contextos reales, donde los futuros profesionales desarrollan competencias pedagógicas, didácticas y reflexivas (UNESCO, 2021).

En el contexto latinoamericano, persisten desafíos relacionados con la débil integración entre el currículo universitario y las realidades educativas, así como con la limitada supervisión y acompañamiento durante las prácticas pedagógicas. Estas dificultades afectan directamente la calidad del desempeño docente y la pertinencia de la formación profesional (Vaillant & Marcelo, 2015). Asimismo, estudios han evidenciado que la falta de estrategias didácticas estructuradas y

de procesos sistemáticos de evaluación impide consolidar aprendizajes significativos en los estudiantes en formación (Imbernón, 2017).

A nivel nacional, en Colombia, la formación inicial docente enfrenta retos asociados a la coherencia entre las políticas educativas, los programas académicos y las necesidades del contexto social. El Ministerio de Educación Nacional (2016) destaca la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas como eje articulador de la formación, señalando que estas deben ser planificadas, acompañadas y evaluadas de manera sistemática para garantizar el desarrollo de competencias profesionales.

No obstante, investigaciones recientes muestran que en muchas instituciones de educación superior del país persisten debilidades en la orientación de las prácticas, la formación de los docentes tutores y los procesos de seguimiento y evaluación, lo que limita la consolidación de un perfil docente competente y contextualizado (Zambrano, 2019).

En el contexto específico de la Universidad Tecnológica del Chocó, la práctica pedagógica laboral del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes evidencia múltiples dificultades que afectan su desarrollo y calidad formativa.

En primer lugar, se identifican debilidades en la planificación, orientación y seguimiento de las prácticas, lo cual limita la adecuada articulación entre los conocimientos teóricos adquiridos en el aula y su aplicación en escenarios reales. Esta situación repercute negativamente en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

Asimismo, se presentan falencias en el proceso de formación de la práctica pedagógica, evidenciadas en las debilidades conceptuales y metodológicas de los docentes orientadores, quienes no siempre cuentan con una preparación específica para guiar eficazmente este proceso. A esto se suma el hecho de que la guía institucional de práctica pedagógica es estandarizada para todos los programas de la Facultad de Educación, lo que dificulta su adaptación a las particularidades del programa de Educación Física, Recreación y Deportes.

Por otro lado, se evidencian limitaciones en el seguimiento y la supervisión del proceso de práctica por parte de la coordinación y de los docentes orientadores, lo que reduce las oportunidades de retroalimentación formativa. De igual manera, los estudiantes presentan dificultades en la redacción de informes académicos, lo cual refleja debilidades en competencias comunicativas fundamentales para el ejercicio profesional.

Adicionalmente, no se observa un proceso sistemático de evaluación de la práctica pedagógica que permita identificar fortalezas y debilidades, ni generar acciones de mejora continua. Esta ausencia de evaluación limita la toma de decisiones orientadas al fortalecimiento del proceso formativo.

Finalmente, la carencia de una estrategia didáctica clara y estructurada genera vacíos en el acompañamiento docente, en la coherencia de las actividades formativas y en la construcción de experiencias significativas. Estas problemáticas inciden directamente en la calidad de la formación de los futuros licenciados, afectando su capacidad para responder a los retos educativos del departamento del Chocó y del país.

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo se puede mejorar la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el año 2025?

1.4. Justificación.

Desde el punto de vista teórico, la presente investigación se justifica en la medida en que aporta al fortalecimiento del conocimiento en el campo de la formación docente, particularmente en la relación entre práctica pedagógica y estrategias didácticas en la Educación Física. A nivel global, la formación inicial de docentes ha sido reconocida como un proceso que debe integrar de manera coherente la teoría y la práctica, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales contextualizadas (UNESCO, 2021).

En el ámbito nacional, diversos estudios han señalado la necesidad de consolidar modelos formativos que fortalezcan las prácticas pedagógicas como eje articulador del currículo en las licenciaturas (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En este sentido, la investigación contribuye al desarrollo conceptual al proponer una estrategia didáctica estructurada que permite comprender, organizar y dinamizar la práctica pedagógica laboral.

Así mismo, este estudio amplía la reflexión académica en torno a la didáctica aplicada a la formación docente, aportando elementos teóricos que pueden ser considerados en contextos similares, especialmente en regiones con características socioculturales particulares como el Chocó. De acuerdo con Imbernón (2017), la innovación en la formación del profesorado requiere integrar enfoques didácticos que respondan a las necesidades del contexto y promuevan procesos reflexivos en los futuros docentes.

Desde el aspecto práctico, la investigación se orienta a generar transformaciones concretas en el proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. La propuesta de una estrategia didáctica permitirá mejorar la implementación de la práctica pedagógica laboral mediante la organización sistemática de sus componentes, el fortalecimiento del acompañamiento docente y la optimización de los recursos pedagógicos.

En el corto plazo, esta investigación contribuirá a reducir las debilidades identificadas en la planificación, orientación y seguimiento de las prácticas, así como a mejorar la coherencia entre las actividades formativas y los objetivos del programa académico. De igual manera, facilitará el

desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, favoreciendo un mejor desempeño en contextos educativos reales.

Según Vaillant y Marcelo (2015), las prácticas pedagógicas bien estructuradas inciden directamente en la calidad de la formación docente, ya que permiten el desarrollo de habilidades didácticas, reflexivas y contextuales. En este sentido, la investigación no solo propone una mejora incremental al objeto de estudio, sino que introduce una innovación en la manera de abordar la práctica pedagógica laboral dentro del programa.

Desde la perspectiva social, la investigación se justifica por el impacto directo e indirecto que tendrá en distintos actores del contexto educativo. Los principales beneficiarios serán los estudiantes en formación, quienes contarán con mejores procesos de orientación y acompañamiento durante sus prácticas pedagógicas. Asimismo, se beneficiarán los docentes orientadores y las instituciones educativas donde se desarrollan las prácticas, al fortalecerse la calidad del proceso formativo.

A nivel regional, el departamento del Chocó requiere profesionales altamente capacitados que respondan a los desafíos educativos y sociales del entorno. En este sentido, el fortalecimiento de la práctica pedagógica laboral contribuirá a la formación de docentes más competentes, críticos y comprometidos con su realidad.

De manera indirecta, la sociedad se verá beneficiada a través de la formación de profesionales capaces de promover estilos de vida saludables, fomentar la actividad física y contribuir al bienestar comunitario. Tal como lo plantea la UNESCO (2021), la educación de calidad es un factor clave para el desarrollo social y la transformación de las comunidades.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica en la medida en que propone una estrategia didáctica innovadora que puede ser replicada y adaptada en otros contextos de formación docente. Esta propuesta no solo responde a una problemática específica, sino que también ofrece una ruta metodológica para el diseño, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas laborales.

El estudio aporta una estrategia estructurada que integra elementos de planificación, acompañamiento, seguimiento y evaluación, lo cual puede servir como referente para futuras investigaciones en el campo de la educación y la didáctica. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), una investigación adquiere relevancia metodológica cuando sus procedimientos pueden ser utilizados o adaptados en otros estudios, contribuyendo así al avance del conocimiento científico.

En este sentido, la investigación no solo genera resultados aplicables al contexto de la Universidad Tecnológica del Chocó, sino que también ofrece herramientas metodológicas transferibles a otros programas académicos interesados en fortalecer sus procesos de práctica pedagógica.

1.5. Objeto de estudio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de la práctica pedagógica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en relación con su orientación, planificación , acompañamiento y evaluación.

1.6. Campo de acción.

La formación pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, con énfasis en el desarrollo de la práctica pedagógica laboral.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Diseñar de una estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Diagnosticar el estado actual de la práctica pedagógica laboral en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, identificando fortalezas, debilidades y necesidades formativas.

- Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con las estrategias didácticas y la práctica pedagógica en la formación docente.

- Elaborar una propuesta de estrategia didáctica coherente con el currículo del programa y las demandas del contexto educativo del Chocó.

- Validar la pertinencia y viabilidad de la estrategia didáctica a través de la revisión de expertos y actores involucrados en la práctica pedagógica laboral.

1.8. Hipótesis.

Una estrategia didáctica específica mejorará significativamente los niveles de desempeño y apropiación de competencias profesionales en los estudiantes durante la práctica pedagógica laboral.

1.9. Alcance temático.

1.9.1 Alcance del estudio.

Alcance teórico. El estudio se centro en la revisión, análisis y articulación de fundamentos conceptuales relacionados con las estrategias didácticas, la práctica pedagógica laboral, la formación docente y la planificación curricular. Permitirá comprender los modelos, enfoques y teorías que sustentan la propuesta, delimitando un cuerpo teórico que orientará el diseño de la estrategia didáctica. Este alcance también incluye la contextualización del papel de la práctica pedagógica en la formación de licenciados en Educación Física, tanto a nivel nacional como regional.

1.9.2 Alcance metodológico.

En la investigación, se empleo un enfoque que combina elementos cualitativos y cuantitativos, permitiendo describir, analizar y comprender la situación actual de la práctica pedagógica laboral, así como validar la estrategia propuesta. El alcance metodológico delimita los procedimientos de recolección y análisis de datos, las técnicas utilizadas (entrevistas, revisión documental, encuestas u observaciones) y los criterios de selección de los participantes. De esta manera, se establece un marco riguroso que orientará el proceso investigativo desde el diagnóstico hasta la validación de la propuesta.

1.9.3 Alcance práctico.

El estudio se oriento hacia el diseño de una estrategia didáctica aplicable en la práctica pedagógica laboral del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. Su alcance práctico se manifiesta en la posibilidad de generar mejoras concretas en los procesos de acompañamiento docente, planificación de actividades, desempeño de los estudiantes y articulación entre teoría y práctica. Los resultados podrán ser utilizados por docentes, coordinadores de práctica y estudiantes, constituyendo una herramienta funcional para fortalecer la calidad de la formación profesional.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Delimitación espacial.

La investigación se desarrollo en la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, específicamente en el Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. El estudio se centrará en los espacios académicos y administrativos asociados a la práctica pedagógica laboral, así como en las instituciones educativas del departamento del Chocó donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes. Esta delimitación geográfica permite situar el análisis en un contexto real y pertinente para la formación de licenciados en la región.

Delimitación temporal.

El estudio se realizo el período comprendido entre 2025 , tiempo durante el cual se desarrollaron las fases de diagnóstico, recolección de información, análisis de datos, diseño de la estrategia didáctica y su validación por expertos y actores vinculados a la práctica pedagógica laboral. Este marco temporal permite planificar de manera ordenada las acciones investigativas y garantizar la coherencia del proceso.

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El presente capítulo, tiene como objetivo expresar las ideas esenciales que se adoptan para establecer los fundamento teórico de la investigación que ayudarán para el diseño de una estrategia didáctica que fortalezca la implementación de la práctica pedagógica laboral en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, con el fin de mejorar los procesos formativos y el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

2.1.1 Marco histórico

Desde hace varias décadas, la práctica pedagógica ha sido reconocida como un componente esencial en la formación docente, especialmente en el campo de la Educación Física. En estudios desarrollados en el programa de formación del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, se analiza cómo, en los currículos tradicionales, las prácticas pedagógicas se estructuraban con el propósito de formar docentes con competencias motrices, disciplinares y pedagógicas integrales (Universidad de Antioquia, 2005).

Estos antecedentes han consolidado una tradición formativa orientada a la articulación entre teoría y práctica, permitiendo que las experiencias prácticas se integren al currículo desde etapas tempranas. De esta manera, se reconoce su valor en la construcción de docentes competentes, al favorecer el desarrollo de habilidades profesionales, la consolidación de la identidad docente y el acercamiento a contextos educativos reales. En este sentido, la práctica pedagógica trasciende su carácter de requisito académico para constituirse en un espacio formativo fundamental (Imbernón, 2017).

En un análisis histórico del currículo de formación docente en Educación Física en la Universidad de Antioquia, se evidencia que la incorporación de las prácticas pedagógicas como eje estructurante del currículo ha contribuido significativamente al mejoramiento de la calidad de la formación profesional, promoviendo una articulación más coherente entre los fundamentos teóricos y su aplicación en escenarios reales (Universidad de Antioquia, 2010).

En el contexto de la formación docente universitaria, se han generado discusiones en torno a las estructuras curriculares y a la necesidad de reflexionar epistemológicamente sobre las prácticas de formación. En este sentido, no basta con diseñar un currículo formal, sino que resulta fundamental analizar cómo se implementan las prácticas pedagógicas y cómo estas contribuyen efectivamente al proceso formativo. Este aspecto ha sido recurrente en estudios sobre programas de Educación Física, donde se destaca la importancia de una práctica contextualizada y reflexiva (Zambrano, 2019).

Diversas investigaciones en Colombia han documentado la formación docente en Educación Física desde la práctica pedagógica, señalando que la praxis docente entendida como la acción concreta en contextos escolares o comunitarios es clave para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes en formación. Este enfoque resalta la práctica como una estrategia pedagógica central, más allá de su carácter administrativo, al constituirse en un espacio de construcción de conocimiento y transformación educativa (Vaillant & Marcelo, 2015).

Históricamente, la práctica pedagógica en los programas de formación docente ha sido considerada un eje articulador entre la teoría y la realidad escolar. En Colombia, desde inicios de los años 2000, este énfasis se ha fortalecido a partir de las políticas de calidad educativa y los lineamientos curriculares promovidos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales destacan la importancia de la reflexión sobre el quehacer docente y el desarrollo de competencias profesionales contextualizadas (Ministerio de Educación Nacional, 2002, 2016).

Estudios como los de Montoya, Bedoya y Zapata (2015) mostraron que la práctica pedagógica en Educación Física pasó por varias fases: inicialmente centrada en la observación, luego en la intervención supervisada y finalmente en la reflexión crítica del desempeño. Estos autores

evidenciaron debilidades históricas en la articulación entre currículo universitario y realidad escolar, problema que continúa vigente.

En décadas recientes, la formación de licenciados en Educación Física ha evolucionado hacia enfoques más reflexivos y dialógicos. Martínez y Castañeda (2017) destacan que el currículo contemporáneo concibe la práctica como un espacio epistemológico donde el estudiante construye saber pedagógico a partir de la experiencia, lo cual representa un cambio respecto a las visiones instrumentales que predominaron durante años.

En el contexto regional, investigaciones como la de Betancur Agudelo, López Ávila y Arcila Rodríguez (2018) identificaron que en ciudades como Manizales y Villamaría persistían dificultades relacionadas con el acompañamiento docente y la falta de estrategias didácticas estructuradas para orientar la práctica, problemática que también se reconoce en instituciones del Chocó.

2.1.2 Estado actual del conocimiento

En la actualidad, el objeto de estudio se encuentra influenciado por un enfoque que reconoce el valor de la experiencia situada, el aprendizaje reflexivo y la necesidad de estrategias pedagógicas claras para orientar el proceso formativo. Diversos estudios recientes aportan perspectivas relevantes.

Ayala-Zuluaga y Orozco Sánchez (2023) evidencian que la práctica pedagógica en Educación Física implica la construcción de saberes experienciales que permiten al estudiante comprender su rol docente y el contexto en el que interviene. Estos autores enfatizan que aún existen carencias en la sistematización de tales experiencias, lo cual limita la calidad del aprendizaje práctico.

Desde una mirada reflexiva, Gaitán-Pedraza, Romero-Montes y Gómez-Palacio (2022) sostienen que la formación en Educación Física se fortalece cuando el estudiante analiza críticamente su

actuación en el aula, pero señalan la ausencia de estrategias didácticas bien definidas que orienten dicho proceso reflexivo.

En el plano internacional, Weston y Kirk (2024) muestran que los practicantes requieren modelos pedagógicos innovadores para enfrentar desafíos actuales como la inclusión, la diversidad, el uso de metodologías activas y la alfabetización motriz. Su investigación confirma que el acompañamiento docente y las estrategias didácticas estructuradas son factores determinantes para el éxito del prácticum.

A nivel nacional, Barros Cabarcas (2022) identifica que muchas prácticas docentes siguen reproduciendo modelos tradicionales, debido a la poca claridad metodológica que reciben los estudiantes antes de insertarse en el contexto escolar. Este hallazgo coincide con lo reportado en escenarios locales como el Chocó.

En los últimos años, la investigación sobre las prácticas pedagógicas en Educación Física y la formación docente ha abordado diversas dimensiones relacionadas con el proceso formativo de los futuros profesionales. Entre estas se destacan la experiencia del estudiante en práctica, el rol del docente asesor, la reflexión pedagógica, la influencia del contexto sociocultural, los desafíos asociados a modalidades no tradicionales (como la virtualidad y el trabajo comunitario) y la innovación en los enfoques didácticos. Estos estudios coinciden en señalar la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría y práctica, así como de promover procesos formativos contextualizados y reflexivos. A continuación, se presentan algunos hallazgos relevantes:

Tabla 1 *Hallazgos de la Práctica Pedagógica*

Hallazgos recientes sobre prácticas pedagógicas en Educación Física y formación docente.	
Autor / Estudio	**Aporte clave**
Ayala-Zuluaga, M., & Orozco Sánchez, J. – Saberes experienciales docentes en el prácticum de Educación Física, Recreación y Deporte	Analiza los saberes construidos por estudiantes durante el prácticum, resaltando la importancia de la praxis, la construcción de identidad docente y los saberes situados frente a una formación centrada

	únicamente en lo teórico.
El papel del profesor-asesor en el prácticum de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	Desde un enfoque cualitativo e histórico-hermenéutico, examina el rol del docente asesor como mediador en la formación, destacando su influencia en la integración de saberes y en el fortalecimiento de la identidad profesional.
Gaitán-Pedraza, A., et al. (2022) – La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas	Estudio cualitativo que evidencia que la reflexión durante la práctica pedagógica favorece la construcción de una identidad profesional crítica y consciente en los docentes en formación.
Ripoll Rivaldo, M., Palencia, M., & Cohen, L. (s.f.) – Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador	Destaca la práctica pedagógica como un espacio clave para el desarrollo de competencias didácticas, la planificación, la evaluación y la transformación social mediante la intervención educativa.
Betancur Agudelo, S., López Ávila, D., & Arcila Rodríguez, J. (2018) – El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas	Sistematiza experiencias en instituciones educativas de Colombia, evidenciando la diversidad de prácticas según el contexto y la formación docente, lo que resalta la necesidad de estructuración del prácticum.
Barros Cabarcas, A. (2022) – Prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física en Barranquilla	Analiza la influencia del contexto sociocultural, la formación docente y las teorías implícitas en las prácticas pedagógicas, destacando la importancia de adaptar los modelos a las realidades locales.
Supporting preservice teachers to implement an alternative physical education pedagogy on practicum (2024)	Propone un modelo alternativo de Educación Física en el prácticum que facilita la transición entre la formación universitaria y el contexto escolar, evidenciando mejoras en la calidad del desempeño docente.

Nota: *elaboración propia*

La revisión de la literatura evidencia avances significativos en la comprensión de la práctica pedagógica como un proceso formativo complejo, dinámico y esencial en la formación docente. No obstante, persisten vacíos teóricos y prácticos que justifican la realización del presente estudio.

Entre las principales limitaciones identificadas se encuentran: (a) la falta de estrategias didácticas específicas para orientar la práctica pedagógica laboral en Educación Física a nivel regional; (b) la insuficiente articulación entre los lineamientos institucionales y las realidades educativas de territorios como el Chocó; (c) la escasez de investigaciones contextualizadas en universidades con características socioculturales particulares, como la Universidad Tecnológica del Chocó; (d) la necesidad de un acompañamiento pedagógico estructurado, ampliamente señalado en la literatura, pero aún poco desarrollado en este contexto; y (e) la ausencia de modelos sistemáticos de evaluación y reflexión accesibles para los estudiantes en práctica (Imbernón, 2017; Vaillant & Marcelo, 2015; Zambrano, 2019).

Aunque los autores revisados aportan elementos fundamentales para comprender la relevancia de la práctica pedagógica en la formación docente, ninguno propone una estrategia didáctica diseñada específicamente para el contexto chocoano, ni profundiza en la necesidad de intervenir la práctica pedagógica laboral desde un enfoque pertinente, situado y contextualizado. Esta situación evidencia una brecha entre el desarrollo teórico existente y su aplicación en contextos educativos con particularidades socioculturales específicas (UNESCO, 2021).

A partir del análisis del conocimiento acumulado, el presente estudio asume una postura crítica que reconoce los avances en el campo, pero también identifica como uno de los desafíos más urgentes el diseño de una estrategia didáctica contextualizada que fortalezca la práctica pedagógica laboral en programas de Educación Física. En este sentido, se plantea la necesidad de generar propuestas formativas pertinentes que respondan a las dinámicas socioculturales propias de regiones como el Chocó, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de la formación docente y a la transformación de los contextos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

2.2. Marco Teórico.

El marco teórico constituye un componente fundamental en esta investigación, ya que permite sustentar conceptualmente el problema de estudio a partir de la revisión y análisis crítico de diferentes enfoques, teorías y antecedentes investigativos. Lo anterior implico la articulación coherente de perspectivas teóricas que orientan la comprensión del fenómeno investigado y delimitan el alcance del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En el campo de la formación docente en Educación Física, el marco teórico adquiere especial relevancia al integrar aportes de corrientes pedagógicas, modelos formativos y enfoques didácticos que explican la práctica pedagógica como eje central del proceso formativo. A continuación, se presentan los principales fundamentos teóricos que sustentan la investigación.

Enfoque constructivista.

El enfoque constructivista constituye una de las corrientes pedagógicas más influyentes en la educación contemporánea, al concebir el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento por parte del estudiante. Desde esta perspectiva, el sujeto no recibe pasivamente la información, sino que la interpreta, transforma y reconstruye a partir de sus experiencias previas y de su interacción con el entorno (Jean Piaget, 1972; Lev Vygotsky, 1978).

Autores contemporáneos destacan que este enfoque responde a las demandas actuales de la educación, al promover el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas, elementos esenciales para la formación integral del estudiante (César Coll, 2001; Miguel Ángel Zabalza, 2011).

El constructivismo tiene sus bases en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, quien plantea que el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con su entorno. Piaget (1972) propone que el aprendizaje ocurre mediante dos procesos fundamentales: la

asimilación, que consiste en incorporar nueva información a esquemas existentes, y la acomodación, que implica modificar dichos esquemas para adaptarse a nuevas experiencias .

Asimismo, Piaget identifica etapas del desarrollo cognitivo (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales), las cuales determinan la forma en que el individuo construye el conocimiento. Este planteamiento tiene importantes implicaciones pedagógicas, ya que sugiere que las estrategias didácticas deben adaptarse al nivel de desarrollo del estudiante.

Desde esta perspectiva, el docente debe propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan la exploración, la experimentación y el descubrimiento, permitiendo al estudiante construir su propio conocimiento de manera activa.

El enfoque constructivista se amplía con los aportes de Lev Vygotsky, quien introduce el concepto de constructivismo social, enfatizando la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje. Para Vygotsky (1978), el conocimiento se construye a través de la mediación de otros, especialmente del docente y de los compañeros.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia a través de la interacción social y la zona de desarrollo próximo, lo que implica que la práctica pedagógica debe ofrecer experiencias guiadas que permitan al futuro docente desarrollar habilidades profesionales en contextos reales. De igual manera , Vygotsky resalta el papel del lenguaje como herramienta fundamental en la construcción del conocimiento, ya que permite la internalización de los procesos sociales y culturales . Este enfoque tiene gran relevancia en contextos educativos, ya que promueve el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.

A si mismo, el constructivismo ha sido enriquecido por diversos autores contemporáneos. Jerome Bruner (1966) propone el aprendizaje por descubrimiento, en el cual el estudiante construye el conocimiento a través de la exploración guiada. Asimismo, introduce el concepto de currículo en espiral, que permite profundizar progresivamente en los contenidos.

Por su parte, Edgar Morin (2000) plantea la necesidad de una educación basada en la complejidad, que integre diferentes saberes y promueva una comprensión global de la realidad. En esta línea, el

constructivismo se presenta como un enfoque pertinente para abordar la diversidad y complejidad del contexto educativo.

De igual manera, Philippe Perrenoud (2004) destaca la importancia de desarrollar competencias a través de situaciones problemáticas reales, lo cual se articula con el enfoque constructivista al promover el aprendizaje activo y contextualizado.

El enfoque constructivista constituye el fundamento teórico central de la presente investigación, ya que orienta el diseño de la estrategia didáctica dirigida al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó.

En primer lugar, este enfoque permite concebir al estudiante como sujeto activo de su proceso formativo, lo cual es fundamental en el desarrollo de competencias profesionales durante la práctica pedagógica laboral. En este sentido, la estrategia didáctica propuesta promueve la participación activa, la reflexión crítica y la construcción de conocimiento a partir de la experiencia.

En segundo lugar, el constructivismo resalta la importancia del contexto sociocultural, lo cual resulta especialmente relevante en el departamento del Chocó. La estrategia didáctica se fundamenta en la contextualización del aprendizaje, incorporando elementos propios del entorno y favoreciendo la pertinencia educativa.

Los aportes de Vygotsky permiten fortalecer el acompañamiento pedagógico durante la práctica, mediante procesos de mediación y trabajo colaborativo. Finalmente, en la investigación este enfoque sustenta la importancia de la práctica pedagógica como espacio de aprendizaje experiencial, donde el estudiante construye significados a partir de la reflexión sobre su propia acción, contribuye a la transformación de la práctica pedagógica, al promover una enseñanza centrada en el estudiante, basada en la reflexión, la interacción y la contextualización. De esta manera, se convierte en un referente clave para el diseño de estrategias didácticas innovadoras que respondan a las necesidades del contexto educativo.

Enfoque sociocrítico.

En quien se concibe la educación como un proceso vinculado a las dinámicas sociales, culturales y políticas. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica implica analizar críticamente el contexto educativo y sus relaciones de poder. Habermas (1984) sostiene que el conocimiento se configura en interacción con la realidad social, lo que exige una práctica reflexiva orientada a la transformación del entorno. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos como el del Chocó, donde las prácticas educativas requieren comprender las particularidades socioculturales del territorio.

El enfoque sociocrítico ha sido desarrollado y enriquecido por diversos autores contemporáneos. Entre ellos, Jürgen Habermas (1987) aporta la teoría de la acción comunicativa, en la cual destaca la importancia del diálogo y la comunicación como base para la construcción del conocimiento y la transformación social.

Por su parte, Stephen Kemmis y Wilfred Carr (1986) plantean la investigación-acción como una metodología coherente con el enfoque sociocrítico, ya que permite a los docentes reflexionar sobre su práctica y transformarla de manera sistemática. Este enfoque promueve la participación activa de los actores educativos en la construcción del conocimiento.

Para Henry Giroux (1990) introduce el concepto de pedagogía crítica, destacando el papel del docente como intelectual transformador, capaz de cuestionar las estructuras de poder y promover una educación emancipadora.

En el contexto latinoamericano, este enfoque adquiere especial relevancia, ya que permite abordar las problemáticas sociales desde una perspectiva crítica, promoviendo la equidad y la inclusión educativa.

El enfoque sociocrítico constituyo un fundamento esencial para la presente investigación, ya que orienta el diseño de la estrategia didáctica dirigida al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó.

En primer lugar, este enfoque permite comprender la práctica pedagógica laboral como un proceso no solo técnico, sino también social y contextual, en el cual los estudiantes deben desarrollar una visión crítica de la realidad educativa en la que intervienen. Esto resulta especialmente relevante en el contexto del Chocó, caracterizado por dinámicas socioculturales particulares.

Por otra parte, el enfoque sociocrítico fundamenta la necesidad de diseñar estrategias didácticas que promuevan la participación activa, la reflexión y la problematización de la práctica pedagógica. De esta manera, los estudiantes no solo aplican conocimientos, sino que también analizan y transforman su práctica en función de las necesidades del contexto.

Asimismo, este enfoque fortalece la relación entre teoría y práctica, al promover procesos de reflexión sobre la acción, lo cual contribuye al desarrollo de competencias profesionales. La práctica pedagógica laboral se convierte así en un espacio de aprendizaje significativo y de transformación personal y social.

Por último, el enfoque sociocrítico aporta una visión integradora que articula la educación con el desarrollo social, permitiendo formar docentes comprometidos con la realidad de su entorno, capaces de generar cambios en la calidad educativa y en las condiciones sociales de la comunidad.

Este se configura como una perspectiva pedagógica pertinente para la formación docente, al promover una educación centrada en la reflexión, la participación y la transformación social. Sus fundamentos teóricos permiten orientar el diseño de estrategias didácticas innovadoras que respondan a las necesidades del contexto educativo.

En el marco de esta investigación, el enfoque sociocrítico aporta elementos clave para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral, al fomentar el pensamiento crítico, la contextualización del aprendizaje y el compromiso social de los futuros docentes.

Aprendizaje significativo

Otro referente clave del constructivismo es David Ausubel, quien desarrolla la teoría del aprendizaje significativo. Según Ausubel (2002), el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante.

El aprendizaje significativo se opone al aprendizaje memorístico, ya que promueve la comprensión, la reflexión y la aplicación del conocimiento en diferentes contextos. Este enfoque resulta fundamental para el diseño de estrategias didácticas que favorezcan aprendizajes duraderos y funcionales.

El aprendizaje, se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, favoreciendo una comprensión profunda. Ausubel (como se cita en Moreira, 2021) plantea que este tipo de aprendizaje permite integrar teoría y práctica de manera coherente. En Educación Física, este enfoque implica diseñar estrategias didácticas donde las prácticas corporales tengan sentido para el estudiante, articulando acción, reflexión y conocimiento.

Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje:

Aprendizaje significativo, en el cual los nuevos conocimientos se integran de manera coherente en la estructura cognitiva.

Aprendizaje mecánico, donde la información se memoriza sin establecer relaciones significativas.

El aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se conecta con conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva, generando una reorganización del conocimiento . Este proceso permite una mayor retención y aplicación del conocimiento en situaciones reales.

Así mismo, Ausubel plantea tres condiciones fundamentales para que se produzca el aprendizaje significativo:

a) Significatividad lógica del material (claridad y organización del contenido).

b) Disponibilidad de conocimientos previos relevantes.

c) Actitud favorable del estudiante hacia el aprendizaje.

Estos elementos orientan el diseño de estrategias didácticas que favorezcan la comprensión y el aprendizaje duradero.

El aprendizaje significativo ha sido ampliado por diversos autores contemporáneos. Entre ellos, Marco Antonio Moreira (2012) plantea que esta teoría sigue siendo vigente en la educación actual, aunque advierte que muchas prácticas educativas continúan promoviendo el aprendizaje memorístico en lugar del significativo .

Por su parte, César Coll (2001) destaca que el aprendizaje significativo se produce en contextos educativos donde se promueve la interacción, la participación activa y la construcción conjunta del conocimiento. En esta línea, el aprendizaje debe estar vinculado a situaciones reales y relevantes para el estudiante.

Así mismo, Jerome Bruner (1966) complementa esta perspectiva al proponer el aprendizaje por descubrimiento, en el cual el estudiante construye el conocimiento a través de la exploración y la resolución de problemas. Este enfoque fortalece el aprendizaje significativo al promover la comprensión y la autonomía.

De igual manera, Edgar Morin (2000) plantea la necesidad de una educación que integre diferentes saberes y promueva la comprensión de la complejidad, lo cual se articula con el aprendizaje significativo al favorecer la conexión entre conocimientos.

En el campo de la educación física, el aprendizaje significativo adquiere una especial relevancia, ya que integra dimensiones cognitivas, motrices, sociales y afectivas. En este contexto, el aprendizaje no se limita a la adquisición de habilidades motoras, sino que implica la comprensión del movimiento, la reflexión sobre la práctica y la aplicación en la vida cotidiana.

El aprendizaje significativo en educación física se favorece mediante:

a) Actividades contextualizadas en el entorno sociocultural.

b) Integración de experiencias previas del estudiante.

c) Uso de metodologías activas y participativas.

d) Reflexión sobre la práctica corporal.

El aprendizaje significativo constituyo un fundamento teórico esencial para el estudio , ya que ayudo a orientar el diseño de la estrategia didáctica dirigida al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó.

Este enfoque permite concebir el aprendizaje como un proceso activo y contextualizado, en el cual los estudiantes construyen conocimientos a partir de sus experiencias y saberes previos. Esto resulta fundamental en la práctica pedagógica laboral, donde los estudiantes deben integrar la teoría con la realidad educativa. Los aportes del enfoque oriento el diseño de la estrategia didáctica que favorecen la comprensión, la reflexión y la aplicación del conocimiento. Esto contribuye al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, mejorando su desempeño en el contexto educativo.

Este enfoque resalta la importancia del contexto sociocultural, lo cual es especialmente relevante en el departamento del Chocó. La estrategia didáctica propuesta incorpora elementos del entorno, favoreciendo la pertinencia y relevancia del aprendizaje. El aprendizaje significativo contribuye a la transformación de la práctica pedagógica, al promover una enseñanza centrada en el estudiante, orientada a la comprensión y al desarrollo integral. De esta manera, se convierte en un referente clave para el mejoramiento de la calidad educativa.

Se puede concluir, que el aprendizaje significativo se configura como una teoría fundamental para la comprensión de los procesos educativos, al destacar la importancia de los conocimientos previos, la interacción y la contextualización del aprendizaje. En el contexto de esta investigación,

el aprendizaje significativo aporta elementos clave para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral, contribuyendo a la formación integral del estudiante, al desarrollo de competencias profesionales y a la calidad de la formación docente.

La pedagogía crítica

Se propone una educación orientada a la transformación social, la conciencia crítica y la participación activa. Freire (2020) señala que la práctica educativa debe promover el diálogo, la reflexión y la emancipación de los sujetos. En el campo de la Educación Física, este enfoque se vincula con prácticas que promueven la inclusión, la diversidad cultural y el ejercicio de la ciudadanía en contextos educativos y deportivos.

En contraposición, plantea una educación problematizadora en la que el aprendizaje se construye mediante el diálogo entre docentes y estudiantes. Según Freire, “nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” . Este planteamiento resalta la importancia de la interacción y la reflexión crítica en el proceso educativo.

En este sentido, la pedagogía crítica busca formar sujetos capaces de analizar, cuestionar y transformar su realidad, promoviendo la justicia social, la equidad y la participación democrática. De acuerdo con diversos autores, este enfoque se caracteriza por su intención de superar modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión pasiva de contenidos, para dar paso a una educación activa, reflexiva y emancipadora.

Otro autor fundamental en el desarrollo de la pedagogía crítica es Henry Giroux, quien amplía los planteamientos de Freire al contexto contemporáneo. Giroux (1990, 2003) concibe la educación como una práctica cultural y política, en la cual se construyen significados y se reproducen o transforman relaciones de poder.

Giroux introduce el concepto del docente como intelectual transformador, destacando que los profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también tienen la responsabilidad de cuestionar las estructuras sociales y promover el pensamiento crítico en los estudiantes .

Además, este autor enfatiza la necesidad de vincular la educación con la realidad social, promoviendo un currículo crítico que permita a los estudiantes comprender y actuar sobre los problemas de su entorno. En este sentido, la pedagogía crítica se orienta hacia la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social .

Dentro de la pedagogía crítica, también destacan autores como Peter McLaren, quien profundiza en el carácter político de la educación y en la necesidad de cuestionar las relaciones de poder presentes en el sistema educativo. McLaren plantea que la educación debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la equidad y la inclusión.

Autores como Stephen Kemmis y Wilfred Carr (1986) aportan la perspectiva de la investigación-acción, la cual permite a los docentes reflexionar sobre su práctica y transformarla de manera sistemática. Este enfoque se alinea con la pedagogía crítica al promover la participación activa de los actores educativos en la construcción del conocimiento.

Por otra parte, Jürgen Habermas (1987) aporta la teoría de la acción comunicativa, destacando el papel del diálogo en la construcción del conocimiento y en la transformación social. Este planteamiento refuerza la importancia de la comunicación y la interacción en el proceso educativo.

La pedagogía crítica tiene una incidencia directa en la práctica pedagógica, ya que propone una transformación en la forma de enseñar y aprender. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debe ser reflexiva, contextualizada y orientada a la resolución de problemas reales. En este sentido, el docente debe promover situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes analizar su realidad, cuestionar las estructuras sociales y proponer alternativas de cambio. Esto implica un cambio en el rol del docente, quien pasa de ser transmisor de conocimientos a facilitador del aprendizaje.

Este enfoque permite comprender la práctica pedagógica laboral como un proceso social y transformador, en el cual los estudiantes no solo aplican conocimientos, sino que también reflexionan sobre su realidad educativa y buscan mejorarla. Esto resulta especialmente relevante en el contexto del Chocó, donde existen particularidades socioculturales que requieren una educación contextualizada.

De igual manera, la pedagogía crítica promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre la práctica, lo cual contribuye al fortalecimiento de las competencias profesionales de los estudiantes. A través de este enfoque, la estrategia didáctica propuesta fomenta la participación activa, el análisis crítico y la toma de decisiones fundamentadas.

Así mismo, este enfoque fortalece la relación entre teoría y práctica, al promover procesos de reflexión sobre la acción pedagógica. Esto permite a los estudiantes mejorar su desempeño durante la práctica pedagógica laboral y desarrollar una actitud crítica frente a su ejercicio profesional.

Finalmente, la pedagogía crítica se consolida como un enfoque pertinente para la formación docente, comprometidos con la transformación social, capaces de responder a las necesidades del contexto educativo y de promover una educación más justa, equitativa e inclusiva.al promover una educación centrada en la reflexión, la participación y la transformación social. Sus fundamentos teóricos permiten orientar el diseño de la estrategia didáctica innovadoras que respondan a las necesidades del contexto educativo, que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales y el compromiso social de los futuros docentes.

Estrategia didáctica

La estrategia didáctica constituye un elemento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto orienta la organización intencional de las acciones pedagógicas dirigidas al logro de objetivos formativos. En este sentido, se entiende como el conjunto de procedimientos,

métodos, técnicas y recursos que el docente planifica y ejecuta de manera consciente para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes (César Coll, 2001).

Desde una perspectiva constructivista, las estrategias didácticas deben centrarse en el estudiante como sujeto activo del aprendizaje. Jean Piaget (1972) sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción del individuo con su entorno, mientras que Lev Vygotsky (1978) resalta el papel de la mediación social y cultural en dicho proceso. En este marco, las estrategias didácticas deben promover la participación, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento.

El enfoque de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante. Por tanto, las estrategias didácticas deben facilitar dicha conexión mediante actividades contextualizadas, organizadores previos y situaciones problematizadoras.

En el contexto contemporáneo, las estrategias didácticas han evolucionado hacia enfoques más activos e innovadores. Miguel Ángel Zabalza (2011) destaca la importancia de diseñar estrategias centradas en el aprendizaje, que integren metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje por proyectos. Estas metodologías permiten desarrollar competencias cognitivas, sociales y profesionales en los estudiantes.

De igual manera, Edgar Morin (2000) plantea la necesidad de una educación que aborde la complejidad del conocimiento, lo cual implica diseñar estrategias didácticas integradoras que articulen diferentes saberes y respondan a las realidades del contexto. En este sentido, la estrategia didáctica no solo debe orientarse a la transmisión de contenidos, sino a la formación integral del estudiante.

La estrategia didáctica, desde los autores, se configura como un proceso intencional, sistemático y contextualizado que permite orientar la práctica docente hacia el desarrollo de aprendizajes significativos, críticos y pertinentes.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica se concibe como el conjunto de acciones, decisiones e interacciones que el docente desarrolla en el contexto educativo con el propósito de facilitar el aprendizaje. Esta práctica no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que implica un proceso complejo de reflexión, planificación, ejecución y evaluación (Paulo Freire, 1970).

Desde una perspectiva crítica, Freire (1970) plantea que la práctica pedagógica debe ser un proceso transformador, en el cual el docente y el estudiante construyen conocimiento de manera dialógica, superando modelos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión pasiva de información. En este sentido, la práctica pedagógica adquiere un carácter emancipador, orientado a la transformación social.

Por su parte, Donald Schön (1983) introduce el concepto de "profesional reflexivo", destacando que la práctica pedagógica se construye a partir de la reflexión en y sobre la acción. Esto implica que el docente aprende de su propia experiencia, analiza su desempeño y toma decisiones fundamentadas para mejorar su práctica.

En la misma línea, Maurice Tardif (2004) señala que la práctica pedagógica se sustenta en diversos tipos de saberes: disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales. Estos saberes se integran en la acción docente, permitiendo responder a las demandas del contexto educativo.

Desde una visión más reciente, Philippe Perrenoud (2004) plantea que la práctica pedagógica debe orientarse al desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones complejas. En este sentido, el docente debe diseñar situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes enfrentar problemas reales y desarrollar su autonomía.

En el campo de la educación física, la práctica pedagógica adquiere características particulares, ya que integra dimensiones corporales, cognitivas y socioemocionales. Por ello, es fundamental que el docente promueva experiencias significativas que favorezcan el desarrollo integral del estudiante, considerando su contexto sociocultural.

En resumen desde el análisis de los diferentes autores, la práctica pedagógica, debe ser un proceso dinámico, reflexivo y contextualizado, que implica la integración de saberes, la toma de decisiones y la interacción constante con los estudiantes, orientado a la formación integral y al mejoramiento continuo.

Práctica pedagógica laboral

La práctica pedagógica laboral se constituye en un componente esencial de la formación docente, ya que permite a los estudiantes integrar los conocimientos teóricos adquiridos con la realidad del contexto educativo. Este proceso se desarrolla en escenarios reales de enseñanza, donde el futuro docente asume responsabilidades propias de su profesión.

De acuerdo con Carlos Álvarez de Zayas (1999), la formación profesional debe articular la teoría y la práctica, de manera que el estudiante pueda desarrollar competencias que le permitan desempeñarse eficazmente en su campo laboral. En este sentido, la práctica pedagógica laboral se convierte en un espacio de aprendizaje significativo y contextualizado.

Para, Fuentes González (2003) plantea que la formación profesional implica la apropiación de saberes en interacción con el contexto, lo cual favorece el desarrollo de capacidades transformadoras en el sujeto. La práctica pedagógica laboral, por tanto, permite al estudiante experimentar, reflexionar y construir conocimiento a partir de la realidad educativa.

Desde el enfoque de la práctica reflexiva, Schön (1983) señala que los procesos de formación profesional deben incluir espacios de reflexión sobre la acción, lo cual es fundamental en la práctica pedagógica laboral. A través de esta reflexión, el estudiante puede analizar sus experiencias, identificar dificultades y mejorar su desempeño.

En la misma línea, Perrenoud (2004) destaca la importancia de desarrollar competencias profesionales durante la formación inicial docente, lo cual requiere la participación activa del estudiante en situaciones reales de enseñanza. La práctica pedagógica laboral permite precisamente este tipo de experiencias, favoreciendo el aprendizaje situado.

Por otra parte, Antoni Zabala (2007) señala que la práctica educativa debe estar orientada a la aplicación de conocimientos en contextos reales, lo cual implica la necesidad de diseñar estrategias didácticas que respondan a las características del entorno. En este sentido, la práctica pedagógica laboral debe ser flexible, contextualizada y orientada a la resolución de problemas.

En el contexto de la educación física, la práctica pedagógica laboral cobra especial relevancia, ya que permite al estudiante enfrentarse a situaciones reales relacionadas con la enseñanza del movimiento, la recreación y el deporte. Esto implica no solo el dominio de contenidos disciplinares, sino también el desarrollo de habilidades pedagógicas, comunicativas y sociales.

Finalmente, la práctica pedagógica laboral, debe ser, un proceso formativo clave que integra teoría y práctica, promueve la reflexión crítica y favorece el desarrollo de competencias profesionales, contribuyendo a la formación de docentes capaces de responder a las demandas del contexto educativo.

En conjunto, los conceptos de estrategia didáctica, práctica pedagógica y práctica pedagógica laboral se articulan como ejes fundamentales en la formación docente. Las estrategias didácticas orientan la acción pedagógica, la práctica pedagógica permite su concreción en el aula y la práctica pedagógica laboral posibilita la integración de la teoría con la realidad profesional.

Desde los aportes de autores, se evidencia la necesidad de promover enfoques educativos centrados en el estudiante, la reflexión crítica y la contextualización del aprendizaje. En este sentido, la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo de competencias que permitan a los futuros profesionales enfrentar los retos del contexto educativo de manera pertinente e innovadora.

La práctica pedagógica como categoría central de formación docente

Se configura como un eje articulador entre teoría y acción. Schön (1983) plantea que el docente en formación desarrolla su identidad profesional mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, convirtiendo el prácticum en un espacio de construcción de saber pedagógico.

En programas de Educación Física, la práctica permite aplicar conocimientos motrices, didácticos y pedagógicos en escenarios reales. Investigaciones recientes evidencian que el aprendizaje práctico se fortalece cuando existe acompañamiento sistemático y estrategias didácticas claras (Ayala-Zuluaga & Orozco Sánchez, 2023; Weston & Kirk, 2024). Asimismo, Valencia y Roldán (2019) destacan que la práctica pedagógica constituye un proceso integral donde se articulan experiencia, teoría y reflexión.

La práctica pedagógica ha sido objeto de múltiples interpretaciones en el campo educativo. En este sentido, Olga Lucía Zuluaga (1987) la concibe como una noción metodológica que trasciende las acciones que ocurren en el aula, superando la idea de limitarse a lo que el docente realiza cotidianamente. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se entiende como una práctica discursiva constituida por la interacción entre la institución (escuela), el sujeto (docente) y el discurso (saber pedagógico), elementos que no son estáticos, sino que poseen una dinámica histórica que permite hablar de una evolución o historia de la práctica pedagógica.

Por su parte, Mario Díaz Villa (2004) la práctica pedagógica, es una actividad diaria que se desarrolla en diversos escenarios educativos, tales como aulas y laboratorios, orientada por un currículo y con el propósito fundamental de la formación de los estudiantes. Este autor destaca que la práctica pedagógica está conformada por diversos componentes esenciales: el docente, el currículo, los estudiantes y el proceso formativo, los cuales interactúan de manera articulada.

En esta misma línea, Armando Zambrano Leal (2005) plantea que la práctica pedagógica se fundamenta en los sentidos y significados que se construyen en el proceso de formación humana, considerando los procesos culturales y su relación con la historia. En consecuencia, las prácticas pedagógicas pueden entenderse como acciones intencionadas, dotadas de sentido, significación y legitimidad desde la perspectiva de quienes las desarrollan.

Por otro lado, Carlos Calvo Muñoz (2004) resalta el carácter experiencial de la práctica pedagogica, en la cual intervienen procesos de interacción cultural, académica y política que contribuyen a la construcción de un saber colectivo entre los actores involucrados. Esta visión enfatiza la práctica pedagógica como un espacio de aprendizaje continuo tanto para el docente como para los estudiantes.

En el caso específico del área de Educación Física, Recreación y Deportes, la normatividad colombiana, a través de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000), establece la importancia de reconocer los distintos enfoques o énfasis que orientan las prácticas pedagógicas. Estos permiten visibilizar no solo las concepciones propias del área, sino también las perspectivas del quehacer docente, lo que contribuye a la comprensión de sus fundamentos epistemológicos y su relevancia en el contexto escolar.

Las estrategias didácticas en la formación docente en Educación Física

Estas son herramientas fundamentales que orientan el aprendizaje desde la experiencia y la acción corporal. Kirk y Haerens (2022) destacan que la enseñanza de la Educación Física debe centrarse en el “aprender haciendo”, mediante tareas motrices, juegos modificados y trabajo colaborativo.

Por su parte, Dyson et al. (2020) subrayan la importancia de estrategias participativas que fomenten la autonomía, la autorregulación y la toma de decisiones en los futuros docentes.

La práctica pedagógica como eje articulador de la formación profesional, integra teoría, acción y reflexión dentro del proceso formativo. Zeichner (2021) sostiene que este espacio permite a los futuros docentes construir su identidad profesional, desarrollar competencias y aprender a intervenir en contextos reales. En Educación Física, esta práctica implica la aplicación de metodologías activas, habilidades motrices y capacidades pedagógicas en escenarios escolares y comunitarios.

Las Competencias profesionales del docente de Educación Física.

Las competencias profesionales ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo contemporáneo, al constituirse como un eje central en la formación y desempeño docente. En términos generales, las competencias se entienden como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar de manera eficaz en contextos específicos (Tobón, 2004).

Desde esta perspectiva, las competencias docentes no se limitan al dominio de contenidos disciplinares, sino que implican la integración de saberes pedagógicos, didácticos y contextuales que permiten al docente responder a las demandas del entorno educativo. En este sentido, ser competente implica actuar de manera pertinente, reflexiva y eficaz en situaciones complejas del proceso de enseñanza-aprendizaje .

Autores como Philippe Perrenoud (2004) destacan que el docente debe desarrollar competencias que le permitan gestionar situaciones de aprendizaje, evaluar procesos formativos y trabajar en equipo, entre otras. Asimismo, Miguel Ángel Zabalza (2011) señala que las competencias docentes están relacionadas con la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos de manera integral.

Desde estas se buscan el desarrollo de habilidades didácticas, motrices, reflexivas y socioemocionales necesarias para el ejercicio docente. Según López-Pastor y Kirk (2021), el docente de Educación Física debe desarrollar competencias en planificación, gestión del aula, evaluación formativa, inclusión educativa y actuación ética. Estas competencias se consolidan principalmente en escenarios de práctica pedagógica supervisada.

Tipología de competencias docentes en Educación Física

Diversos autores han propuesto clasificaciones de las competencias docentes en Educación Física. Entre las más relevantes se encuentran:

Competencias pedagógicas y didácticas

Estas competencias se relacionan con la capacidad del docente para planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyen el diseño de estrategias didácticas, la selección de contenidos y la evaluación de los aprendizajes.

Según Hernández (2015), las competencias pedagógicas en Educación Física implican la articulación entre conocimientos teóricos y prácticos, permitiendo al docente responder a las necesidades del contexto educativo .

Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas son esenciales para la interacción con los estudiantes y la gestión del aula. Estas permiten al docente transmitir instrucciones claras, motivar a los estudiantes y generar un ambiente de aprendizaje adecuado. Diversos estudios destacan que la comunicación efectiva, tanto verbal como no verbal, influye significativamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física .

Competencias motrices y técnicas

En Educación Física, el docente debe poseer competencias relacionadas con el dominio del movimiento, las habilidades deportivas y las técnicas propias del área. Estas competencias permiten orientar adecuadamente las actividades físicas y garantizar la seguridad de los estudiantes.

Competencias sociales y éticas

El docente de Educación Física debe fomentar valores y actitudes en los estudiantes, promoviendo la convivencia, el respeto y la inclusión. Estas competencias son fundamentales para la formación integral del estudiante.

Competencias investigativas y reflexivas

En la actualidad, se reconoce la importancia de que el docente sea un profesional reflexivo, capaz de analizar su práctica y mejorarla continuamente. Estas competencias permiten al docente innovar y adaptarse a los cambios del contexto educativo.

Los aportes del enfoque al estudio permite identificar las competencias que deben desarrollar los estudiantes durante su formación, tales como competencias pedagógicas, didácticas, comunicativas y reflexivas. Esto facilita la construcción de una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento del desempeño profesional.

Por otra parte, el enfoque por competencias promueve la articulación entre teoría y práctica, lo cual es fundamental en la práctica pedagógica laboral. A través de este enfoque, los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades para su ejercicio profesional.

Igualmente, el enfoque permite diseñar procesos de evaluación que valoren no solo el conocimiento teórico, sino también el desempeño práctico y la capacidad de resolución de problemas.

Finalmente, el desarrollo de competencias profesionales contribuye a la formación de docentes capaces de responder a las necesidades del contexto educativo del Chocó, promoviendo una educación de calidad, pertinente e inclusiva.

Además, las competencias profesionales del docente de Educación Física constituyen un elemento clave en la formación docente, al integrar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio profesional. Su desarrollo permite mejorar la práctica pedagógica y contribuir a la calidad educativa. En el marco de esta investigación, el enfoque de competencias proporciona una base sólida para el diseño de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la práctica pedagógica laboral, favoreciendo la formación de docentes competentes y comprometidos con su contexto.

Los modelos de integración teoría–práctica en la formación docente en Educación Física

Los modelos contemporáneos de formación docente destacan la necesidad de integrar el conocimiento teórico con la experiencia práctica. Darling-Hammond (2020) afirma que el aprendizaje docente es más efectivo cuando las prácticas reales se articulan con el estudio de teorías educativas mediante procesos reflexivos y acompañamiento continuo.

En Educación Física, Lawson (2022) resalta modelos que combinan práctica situada, análisis crítico y trabajo colaborativo.

Lo anterior visualiza los modelos pedagógicos aplicados a la Educación Física, entre los principales se destacan:

Modelo comprensivo (Teaching Games for Understanding): Prioriza la comprensión táctica mediante la resolución de problemas (Bunker & Thorpe, 1982).

Modelo cooperativo: Promueve el aprendizaje colaborativo y habilidades sociales (Johnson & Johnson, 2014).

Modelo de Educación Deportiva: Fomenta liderazgo y toma de decisiones (Siedentop, 1994).

Estos modelos aportan fundamentos para el diseño de estrategias didácticas innovadoras en Educación Física.

La Evaluación formativa y reflexiva en la práctica pedagógica

Esta evaluación, permiten orientar el aprendizaje mediante la retroalimentación continua. Black y Wiliam (2020) señalan que este tipo de evaluación mejora el desempeño al centrarse en procesos y no solo en resultados.

Asimismo, Schön (2021) resalta la importancia de la reflexión como mecanismo para fortalecer la práctica profesional.

Es relavente destacar que la Innovación educativa y aprendizaje experiencial, aportan al proceso de formación integral, implica la transformación de prácticas tradicionales mediante metodologías activas y contextualizadas. Fullan (2020) sostiene que la innovación debe generar cambios sostenibles en los procesos formativos.

El aprendizaje experiencial, basado en Kolb y Kolb (2021), plantea que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la reflexión y la experimentación activa, lo cual resulta fundamental en la formación en Educación Física. Diversos estudios destacan la importancia de la práctica como espacio de aprendizaje experiencial (Ayala-Zuluaga & Orozco Sánchez, 2023; Gaitán-Pedraza et al., 2022; Weston & Kirk, 2024; Ripoll Rivaldo et al., 2020).

Todos los elementos teóricos anteriores descritos, permitieron la organización de una perspectiva teórica asumida para nuestra investigación, asumiendoy adoptando una perspectiva integradora basada en el constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1978), la reflexión profesional (Schön, 1983), los modelos pedagógicos contemporáneos en Educación Física (Siedentop, 1994; Johnson & Johnson, 2014) y la formación docente situada (Pérez-Gómez, 2010).

Esta articulación teórica permite comprender la práctica pedagógica como un proceso complejo, contextualizado y orientado a la transformación educativa, coherente con los objetivos de la investigación.

2.3. Marco Conceptual.

En la presente investigación, centrada en la práctica pedagógica laboral en la formación de docentes de Educación Física, se abordan conceptos fundamentales que sustentan el análisis del problema y orientan la propuesta de intervención didáctica.

Práctica pedagógica

Desde una perspectiva histórica y epistemológica, Olga Lucía Zuluaga (1987) define la práctica pedagógica como una práctica discursiva que trasciende las acciones cotidianas del aula. Para esta autora, la práctica pedagógica está constituida por la relación entre la institución, el docente y el saber pedagógico, elementos que se articulan en un proceso histórico y social.

Por su parte, Mario Díaz Villa (2004) concibe la práctica pedagógica como la actividad diaria que se desarrolla en diferentes escenarios educativos, orientada por el currículo y dirigida a la formación de los estudiantes. Este autor destaca que la práctica pedagógica está integrada por componentes como el docente, los estudiantes, el currículo y el proceso formativo.

En esta misma línea, Armando Zambrano Leal (2005) plantea que la práctica pedagógica se construye a partir de los sentidos y significados que emergen en el proceso de formación, teniendo en cuenta los contextos culturales e históricos. En este sentido, las prácticas pedagógicas son acciones intencionadas, dotadas de sentido y legitimidad para quienes las desarrollan.

Desde una perspectiva reflexiva, Donald Schön (1983) señala que la práctica pedagógica es un espacio de aprendizaje profesional en el cual el docente reflexiona sobre su acción y toma decisiones para mejorar su desempeño. Este enfoque resalta la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción.

Para Maurice Tardif (2004) sostiene que la práctica pedagógica se fundamenta en la integración de diversos saberes, tales como los saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales. Estos saberes se construyen a lo largo de la trayectoria profesional del docente.

Desde una perspectiva crítica, Paulo Freire (1970) concibe la práctica pedagógica como un acto político y transformador, en el cual el docente y el estudiante participan en un proceso dialógico orientado a la construcción del conocimiento y a la transformación de la realidad social.

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) destaca que la práctica pedagógica implica la capacidad de gestionar situaciones de aprendizaje, adaptarse a la diversidad del aula y responder a los desafíos del contexto educativo.

En el ámbito institucional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000) establece que la práctica pedagógica es un proceso fundamental en la formación docente, orientado a la articulación entre teoría y práctica y al desarrollo de competencias profesionales.

La práctica pedagógica se entiende como el conjunto de acciones intencionadas que el docente desarrolla en contextos educativos con el propósito de facilitar el aprendizaje. Esta implica la integración de saberes teóricos, metodológicos y experienciales en escenarios reales. Según Schön (1983), la práctica pedagógica se construye a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción, mientras que Imbernón (2017) la concibe como un proceso formativo dinámico que permite el desarrollo profesional docente mediante la experiencia.

Práctica Pedagógica Laboral

La práctica pedagógica laboral es el proceso mediante el cual los futuros docentes aplican saberes teóricos y metodológicos en escenarios reales de enseñanza, bajo acompañamiento institucional. Zeichner (2021) define la práctica como un espacio formativo donde el estudiante se confronta con la realidad educativa para desarrollar identidad docente, competencias profesionales y capacidad reflexiva.

En la formación inicial de docentes de Educación Física, la práctica laboral implica interactuar con comunidades educativas, diseñar y ejecutar sesiones, gestionar ambientes de aprendizaje y evaluar procesos motrices y pedagógicos. Según López-Pastor y Kirk (2021), la práctica pedagógica constituye el núcleo articulador de la formación profesional, ya que permite al estudiante comprender el campo educativo desde la acción, la reflexión y la toma de decisiones.

La práctica pedagógica laboral se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes en formación docente aplican sus conocimientos en contextos educativos reales, enfrentando situaciones propias del ejercicio profesional. Vaillant y Marcelo (2015) destacan que estas experiencias

permiten el desarrollo de competencias profesionales en contextos auténticos, mientras que Zeichner (2021) señala que constituyen espacios clave para la construcción de la identidad docente y el aprendizaje situado.

Para esta investigación, la práctica pedagógica laboral es el escenario donde se evidencian las fortalezas, desafíos y necesidades formativas que justifican la implementación de una estrategia didáctica contextualizada.

Estrategia Didáctica

Las estrategias didácticas son acciones planificadas, sistemáticas y orientadas a facilitar el aprendizaje mediante métodos, técnicas y recursos que favorecen la construcción de saberes significativos. Para Díaz-Barriga (2020), una estrategia didáctica es un conjunto organizado de procedimientos que utiliza el docente para promover aprendizajes acordes con los objetivos formativos, considerando las necesidades del estudiante y el contexto educativo.

En el ámbito de la Educación Física, las estrategias didácticas adquieren un carácter activo-experiencial, ya que el aprendizaje se construye mediante el movimiento, la corporeidad y la resolución de situaciones reales. Kirk y Haerens (2022) sostienen que la enseñanza en Educación Física exige estrategias que integren el hacer, el reflexionar y el analizar, permitiendo que el estudiante desarrolle autonomía y pensamiento crítico dentro de su práctica pedagógica.

En este proyecto, la estrategia didáctica se entiende como el conjunto de orientaciones pedagógicas diseñadas para mejorar la calidad de la práctica pedagógica laboral de los estudiantes del programa, potenciando su capacidad reflexiva, su desempeño profesional y la integración teoría–práctica.

Procesos de formación

La formación se concibe como un proceso social, cultural e histórico que responde al carácter integral del desarrollo humano, en el cual se potencian las capacidades transformadoras del sujeto a través de la interacción con otros en contextos determinados. En este sentido, la formación implica el desarrollo articulado del saber, hacer, ser y convivir, en correspondencia con las dinámicas sociales y educativas (Carlos Álvarez de Zayas, 1999; Edgar Morin, 2000).

Desde esta perspectiva, Héctor Fuentes González (2003) plantea que el proceso formativo permite la apropiación del contenido sociocultural por parte del sujeto, desarrollándose de manera continua y dialéctica, lo cual posibilita la generación de transformaciones cualitativas en el pensamiento y en el comportamiento humano. Este proceso se manifiesta tanto en la dimensión individual como en la social, en una relación constante entre el sujeto y su contexto, mediada por la cultura.

En correspondencia con lo anterior, la formación permanente se configura como un proceso contextualizado en la práctica educativa y en los espacios de reflexión colectiva. Al respecto, Donald Schön (1983) destaca que la práctica profesional constituye un escenario fundamental para el aprendizaje, en el cual el docente reflexiona sobre su acción y construye nuevos conocimientos a partir de la experiencia. De igual manera, Maurice Tardif (2004) señala que el ejercicio docente se nutre de saberes previos, experiencias acumuladas y contextos de actuación, los cuales se integran como referentes para el desarrollo profesional.

En este sentido, la práctica educativa del docente universitario se constituye en un espacio de desarrollo personal y profesional, donde se articulan conocimientos teóricos, experiencias previas y procesos reflexivos que favorecen la mejora continua del desempeño pedagógico. Así, la formación se entiende como un proceso dinámico, permanente y contextualizado, orientado a la transformación del sujeto y de su entorno educativo.

Formación docente

La formación docente es un proceso continuo que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional. Darling-Hammond (2020) plantea que esta formación debe articular teoría y práctica para ser efectiva, mientras que Pérez-Gómez (2010) la concibe como un proceso reflexivo orientado a la transformación de la práctica educativa.

Desde una perspectiva clásica, Carlos Álvarez de Zayas (1999) define la formación como un proceso integral orientado al desarrollo del ser humano en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social, en estrecha relación con el contexto en el que se desenvuelve. En este sentido, la formación docente no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que implica la construcción de una identidad profesional.

Por su parte, Héctor Fuentes González (2003) plantea que la formación docente es un proceso de apropiación de la cultura que permite al sujeto desarrollar capacidades para transformar su realidad. Este enfoque resalta el carácter dinámico y contextualizado de la formación, en el cual el docente no solo aprende, sino que también construye conocimiento a partir de su experiencia.

En esta misma línea, Maurice Tardif (2004) sostiene que la formación docente implica la integración de diversos saberes: disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales. Estos saberes se construyen a lo largo de la trayectoria profesional del docente y se consolidan en la práctica educativa.

Para, Donald Schön (1983) introduce el concepto del profesional reflexivo, destacando que la formación docente debe orientarse al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la práctica. Según este autor, el docente aprende mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, lo cual le permite mejorar continuamente su desempeño profesional.

Desde una perspectiva más contemporánea, Philippe Perrenoud (2004) plantea que la formación docente debe centrarse en el desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones complejas en el

contexto educativo. Este enfoque enfatiza la necesidad de una formación práctica y contextualizada.

Por su parte, Miguel Ángel Zabalza (2011) señala que la formación docente debe ser un proceso permanente que articule la teoría con la práctica, promoviendo el desarrollo profesional continuo y la mejora de la calidad educativa. En este sentido, la formación inicial y la formación continua son componentes fundamentales del desarrollo docente.

En el contexto latinoamericano, la formación docente adquiere una dimensión social y crítica. Paulo Freire (1970) plantea que el docente debe formarse como un sujeto crítico y comprometido con la transformación social. Desde esta perspectiva, la formación docente no solo busca mejorar la práctica educativa, sino también contribuir al cambio social.

De acuerdo con lo anterior, la formación docente puede entenderse como un proceso integral, continuo y contextualizado que articula conocimientos, experiencias y valores, orientado al desarrollo profesional y personal del docente. Este proceso implica la construcción de una identidad profesional, la reflexión sobre la práctica y la capacidad de responder a las demandas del contexto educativo.

En síntesis, la formación docente constituye un eje fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que permite formar profesionales competentes, reflexivos y comprometidos con su labor pedagógica y con la transformación de la sociedad.

Educación Física

La Educación Física es un campo disciplinar que promueve el desarrollo integral del ser humano a través del movimiento corporal, la actividad física y la interacción social. Según Kirk (2010), esta disciplina contribuye a la formación de ciudadanos activos y críticos, mientras que López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) destacan su papel en el desarrollo de competencias motrices, sociales y educativas.

Desde una perspectiva clásica, José María Cagigal (1979) define la Educación Física como una disciplina pedagógica que utiliza el movimiento humano como medio para contribuir al desarrollo integral de la persona. Este autor resalta la importancia del cuerpo y el movimiento como elementos esenciales en la formación del individuo.

Por su parte, Pierre Parlebas (2001) plantea que la Educación Física se centra en las prácticas motrices, entendidas como acciones corporales significativas que se desarrollan en contextos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, el movimiento no es solo una actividad física, sino una forma de interacción y comunicación.

En el contexto latinoamericano, Domingo Blázquez Sánchez (2006) señala que la Educación Física es un área del conocimiento que contribuye al desarrollo de competencias motrices, cognitivas y sociales, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo. Este enfoque resalta el carácter educativo de la disciplina, más allá del entrenamiento físico.

Así mismo, David Kirk (2010) destaca que la Educación Física debe orientarse hacia la promoción de estilos de vida activos y saludables, integrando el aprendizaje de habilidades motrices con la formación de hábitos que contribuyan al bienestar a lo largo de la vida.

Desde el ámbito institucional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000) define la Educación Física como un área obligatoria y fundamental del currículo, orientada al desarrollo integral del estudiante mediante la actividad física, la recreación y el deporte. Este enfoque resalta la importancia de la Educación Física en la formación de ciudadanos críticos, participativos y saludables.

En una perspectiva más contemporánea, Raúl Gómez (2013) plantea que la Educación Física debe ser entendida como un proceso pedagógico que integra el cuerpo, el movimiento y la cultura, promoviendo la formación de sujetos autónomos y críticos. Este enfoque reconoce la diversidad de contextos y la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las características del entorno.

De igual manera, Miguel Ángel Zabalza (2011) señala que la Educación Física, como parte del proceso educativo, debe contribuir al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes interactuar de manera efectiva en su entorno, integrando conocimientos, habilidades y actitudes.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales hacen referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un desempeño eficaz en contextos laborales. Tobón (2013) define las competencias como actuaciones integrales ante problemas del contexto, mientras que Perrenoud (2004) las entiende como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar situaciones complejas en la práctica docente.

Para Sergio Tobón (2004) define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. Este enfoque resalta el carácter integral y contextualizado de las competencias, orientado al desarrollo humano y profesional.

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) plantea que una competencia implica la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situaciones problemáticas. En el ámbito docente, este autor destaca la importancia de desarrollar competencias que permitan gestionar el aprendizaje, evaluar procesos formativos y adaptarse a la diversidad del aula.

En la misma línea, Miguel Ángel Zabalza (2011) sostiene que las competencias profesionales del docente se relacionan con la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos, integrando conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Este enfoque enfatiza la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional.

Asimismo, Maurice Tardif (2004) señala que las competencias profesionales se construyen a partir de la integración de diferentes tipos de saberes: disciplinarios, pedagógicos, curriculares y

experienciales. Estos saberes se desarrollan a lo largo de la trayectoria profesional del docente y se consolidan en la práctica educativa.

Desde una perspectiva aplicada, Le Boterf (2001) plantea que la competencia no se limita a poseer conocimientos, sino que implica saber actuar de manera pertinente en una situación específica, movilizando recursos internos y externos. Este enfoque destaca la importancia del contexto en el desarrollo de las competencias.

En el ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005) define las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, combinando habilidades prácticas, conocimientos, motivación y valores éticos.

De igual manera, Guy Le Boterf (2001) enfatiza que ser competente implica saber actuar, querer actuar y poder actuar, lo cual integra aspectos cognitivos, actitudinales y contextuales.

Reflexión pedagógica

La reflexión pedagógica es el proceso mediante el cual el docente analiza críticamente su práctica con el fin de mejorarla. Schön (1983) la describe como una reflexión en y sobre la acción, mientras que Zeichner (2021) la vincula con el desarrollo de una práctica docente crítica y consciente.

Desde lo clásico, Donald Schön (1983) introduce el concepto de “profesional reflexivo”, planteando que el conocimiento profesional se construye a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción. Según este autor, los docentes desarrollan su saber pedagógico mediante la capacidad de analizar sus propias prácticas, lo que les permite tomar decisiones más acertadas en contextos complejos.

En esta misma línea, John Dewey (1933) considera la reflexión como un proceso activo, persistente y cuidadoso de examen de las creencias o conocimientos a la luz de los fundamentos

que los sustentan. Para Dewey, la reflexión es un proceso esencial para el aprendizaje, ya que permite al individuo comprender y transformar su experiencia.

Por su parte, Paulo Freire (1970) vincula la reflexión pedagógica con la conciencia crítica, señalando que la educación debe propiciar procesos de reflexión y acción (praxis) orientados a la transformación social. En este sentido, la reflexión pedagógica no solo implica analizar la práctica, sino también cuestionar las estructuras sociales y educativas.

Desde las posturas de Philippe Perrenoud (2004) destaca que la reflexión es una competencia fundamental del docente, ya que permite regular su práctica, identificar dificultades y mejorar continuamente. Según este autor, el docente reflexivo es capaz de adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades del contexto.

Desde la punto de vista de los saberes docentes, Maurice Tardif (2004) señala que la reflexión pedagógica permite integrar los diferentes saberes que el docente utiliza en su práctica, tales como los saberes disciplinarios, pedagógicos y experienciales. Este proceso contribuye a la construcción del conocimiento profesional docente.

En el ámbito contemporáneo, Miguel Ángel Zabalza (2011) plantea que la reflexión pedagógica es un proceso continuo que forma parte del desarrollo profesional del docente, permitiéndole mejorar su práctica y responder a las demandas del entorno educativo. Este enfoque resalta la importancia de la formación permanente y la autoevaluación.

De igual manera, Stephen Kemmis y Wilfred Carr (1986) relacionan la reflexión pedagógica con la investigación-acción, destacando que los docentes deben reflexionar sobre su práctica para transformarla. Este enfoque promueve la participación activa del docente en la construcción del conocimiento pedagógico.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso continuo que busca mejorar el aprendizaje mediante la retroalimentación constante. Black y Wiliam (2020) sostienen que este tipo de evaluación

favorece el aprendizaje significativo, mientras que López-Pastor (2017) destaca su importancia en la autorregulación del aprendizaje y la mejora del desempeño docente.

Desde la perspectiva de Benjamin Bloom (1971) plantea que la evaluación formativa es aquella que se realiza durante el proceso de aprendizaje con el propósito de identificar dificultades y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Este enfoque destaca la importancia de la retroalimentación como elemento clave para el aprendizaje.

Por su parte, Michael Scriven (1967) introduce el concepto de evaluación formativa como un proceso orientado a mejorar los programas educativos, diferenciándolo de la evaluación sumativa, que se enfoca en los resultados finales. Este planteamiento permitió comprender la evaluación como una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas.

En esta misma línea, Paul Black y Dylan Wiliam (1998) destacan que la evaluación formativa tiene un impacto significativo en el aprendizaje cuando se utiliza para proporcionar retroalimentación efectiva y promover la participación activa de los estudiantes. Según estos autores, la evaluación debe integrarse al proceso de enseñanza y no considerarse como una actividad aislada.

Para, Philippe Perrenoud (2004) señala que la evaluación formativa es un proceso regulador del aprendizaje, que permite al docente ajustar sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes. Este enfoque resalta la importancia de la evaluación como herramienta para la mejora continua.

Desde una perspectiva más reciente, Miguel Ángel Zabalza (2011) plantea que la evaluación formativa debe orientarse al desarrollo de competencias, promoviendo la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que fortalecen la autonomía del estudiante.

De igual manera, Sergio Tobón (2004) considera que la evaluación formativa es un proceso continuo que permite valorar el desarrollo de competencias en contextos reales, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Este enfoque destaca la importancia de evaluar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje.

En el contexto institucional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) establece que la evaluación formativa debe ser un proceso permanente que permita identificar avances, dificultades y necesidades de los estudiantes, con el fin de orientar acciones pedagógicas que favorezcan su aprendizaje.

Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial se basa en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia directa. Kolb y Kolb (2021) plantean que este proceso implica la experimentación, la reflexión y la conceptualización, mientras que Dewey (1938) sostiene que la experiencia es el fundamento del aprendizaje significativo.

Uno de los principales referentes de este enfoque es David Kolb (1984), quien define el aprendizaje experiencial como un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. Este autor propone un ciclo de aprendizaje compuesto por cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este modelo resalta la importancia de la reflexión y la acción como elementos clave del aprendizaje.

Desde una perspectiva más amplia, John Dewey (1938) plantea que la educación debe basarse en la experiencia, entendida como la interacción entre el individuo y su entorno. Para Dewey, no todas las experiencias son educativas; estas deben estar organizadas de manera que favorezcan el crecimiento y el aprendizaje significativo.

Por su parte, Kurt Lewin (1946) aporta al aprendizaje experiencial al destacar la importancia de la acción y la reflexión en los procesos de aprendizaje. Su modelo de investigación-acción influye en el desarrollo de metodologías participativas que promueven el aprendizaje a partir de la experiencia.

De igual manera, Paulo Freire (1970) vincula el aprendizaje experiencial con la praxis, entendida como la reflexión y acción sobre la realidad para transformarla. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye en la interacción entre la experiencia vivida y la reflexión crítica.

En el ámbito contemporáneo, Donald Schön (1983) resalta la importancia de la reflexión en la acción como un elemento fundamental del aprendizaje profesional. Este enfoque es especialmente relevante en la formación docente, donde la experiencia práctica constituye una fuente clave de aprendizaje.

De igual manera, Carl Rogers (1969) señala que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante se involucra de manera activa y personal en la experiencia de aprendizaje. Este autor destaca la importancia de un ambiente educativo que favorezca la autonomía y la motivación del estudiante.

Formación Docente en Educación Física

La formación docente constituye un proceso integral que combina conocimientos teóricos, habilidades corporales, capacidades didácticas y criterios éticos. Según Darling-Hammond (2020), la formación docente debe promover experiencias de aprendizaje auténticas que permitan comprender la complejidad del contexto educativo.

En Educación Física, implica el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con el movimiento, la recreación, la enseñanza crítica del deporte y la pedagogía del cuerpo (Kirk, 2020). Este concepto es clave para comprender las exigencias del contexto y los requerimientos de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Tecnológica del Chocó.

La educación física contemporánea, se evidencia la necesidad de reflexión en torno a la satisfacción de los requerimientos formativos de los estudiantes en diversos contextos. Desde esta disciplina, José Devís Devís y Carmen Peiró (1997) señalan que existe una insatisfacción

generalizada en los docentes, derivada de la dificultad para articular los contenidos propuestos en clase con el aprendizaje significativo del estudiante, así como para diseñar intervenciones didácticas que respondan a la diversidad del alumnado, considerando las diferencias en sus capacidades psicomotrices.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000), desde los lineamientos curriculares de Educación Física, la formación del licenciado debe concebirse como un proceso de apropiación de saberes con significado profesional, cultural y personal, que favorezca la reflexión crítica sobre los discursos y las prácticas educativas cotidianas, así como la articulación entre la teoría y la realidad.

Integración Teoría–Práctica

La integración teoría–práctica es un proceso mediante el cual los futuros docentes vinculan conocimientos académicos con experiencias reales de enseñanza. Darling-Hammond (2020) señala que esta integración es esencial para evitar la fragmentación entre lo que se enseña en la universidad y lo que ocurre en los contextos escolares.

En Educación Física, la teoría se materializa en situaciones motrices, planificación, evaluación y reflexión situada, lo cual permite al estudiante comprender la relación entre saber, hacer y reflexionar.

Desde una perspectiva filosófica y pedagógica, John Dewey (1938) sostiene que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, en un proceso continuo de interacción entre la acción y la reflexión. Para este autor, la educación debe vincular la teoría con la práctica, permitiendo que el aprendizaje tenga sentido en la vida del estudiante.

En esta misma línea, Paulo Freire (1970) introduce el concepto de praxis, entendida como la unidad dialéctica entre reflexión y acción. Según Freire, la verdadera educación se produce cuando los sujetos son capaces de reflexionar sobre su realidad y actuar para transformarla, lo cual implica una integración constante entre teoría y práctica.

Por su parte, Donald Schön (1983) plantea que el conocimiento profesional se construye a través de la reflexión en la acción y sobre la acción. Este enfoque resalta que los docentes aprenden en la práctica, enfrentando situaciones reales que les permiten aplicar y reformular sus conocimientos teóricos.

Así mismo, Maurice Tardif (2004) señala que la práctica docente se fundamenta en la integración de diversos saberes, entre ellos los saberes teóricos, pedagógicos y experienciales. Esta articulación permite al docente actuar de manera pertinente en contextos educativos complejos.

Desde el enfoque de competencias, Philippe Perrenoud (2004) plantea que la formación profesional debe orientarse a la movilización de conocimientos en situaciones reales, lo cual implica una integración efectiva entre teoría y práctica. Para este autor, el aprendizaje se consolida cuando el estudiante es capaz de aplicar lo aprendido en contextos concretos.

De igual manera, Sergio Tobón (2004) destaca que la formación basada en competencias exige la articulación entre el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, lo cual solo es posible mediante la integración de la teoría con la práctica en escenarios reales de aprendizaje.

Competencias Pedagógicas

Las competencias pedagógicas son capacidades profesionales que integran conocimientos, habilidades, actitudes y criterios éticos necesarios para planear, ejecutar y evaluar procesos educativos. De acuerdo con Perrenoud (2021), las competencias docentes surgen de la movilización articulada de saberes para resolver situaciones pedagógicas complejas, integrando reflexión, creatividad y responsabilidad profesional.

En la Educación Física, estas competencias incluyen:

- Planificación didáctica y diseño de experiencias motrices.

- Gestión del aula y acompañamiento del aprendizaje.
- Evaluación formativa.
- Inclusión y adaptación pedagógica.
- Reflexión profesional sobre la práctica.

López-Pastor y Kirk (2021) destacan que las competencias pedagógicas se fortalecen principalmente en la práctica, donde el docente en formación enfrenta escenarios cambiantes que exigen análisis crítico y toma de decisiones fundamentada.

Desde una perspectiva general, Sergio Tobón (2004) define las competencias como procesos complejos de desempeño que implican la integración del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. En este sentido, las competencias pedagógicas se entienden como la capacidad del docente para movilizar estos saberes en el desarrollo de su práctica educativa.

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) señala que las competencias pedagógicas se relacionan con la capacidad del docente para gestionar situaciones de aprendizaje, organizar el trabajo en el aula, evaluar los procesos formativos y atender la diversidad de los estudiantes. Este autor destaca que el docente competente es aquel que sabe actuar de manera pertinente en contextos complejos.

En la misma línea, Miguel Ángel Zabalza (2011) plantea que las competencias pedagógicas implican la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos de manera coherente, integrando aspectos didácticos, curriculares y metodológicos. Asimismo, resalta la importancia de la reflexión pedagógica como elemento clave para el desarrollo profesional docente.

Desde la perspectiva de los saberes docentes, Maurice Tardif (2004) sostiene que las competencias pedagógicas se construyen a partir de la integración de diferentes tipos de saberes, tales como los saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales. Estos saberes se consolidan en la práctica educativa y permiten al docente actuar de manera eficaz.

Por su parte, Donald Schön (1983) resalta que las competencias pedagógicas están estrechamente vinculadas con la capacidad de reflexión sobre la práctica. El docente reflexivo es capaz de analizar sus acciones, identificar dificultades y mejorar continuamente su desempeño.

En el contexto latinoamericano, Paulo Freire (1970) plantea que las competencias pedagógicas deben orientarse hacia una educación crítica y transformadora, en la cual el docente promueva el diálogo, la participación y la conciencia social de los estudiantes.

Desde el ámbito institucional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) establece que las competencias pedagógicas del docente incluyen la capacidad de diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este estudio, el fortalecimiento de las competencias pedagógicas es un resultado esperado a partir de la implementación de la estrategia didáctica, considerando que dicha estrategia orientará la actuación del practicante y la articulación teoría–práctica en escenarios reales.

Evaluación Formativa y Reflexiva

La evaluación formativa se define como un proceso continuo que orienta al estudiante durante el aprendizaje, proporcionando retroalimentación oportuna para mejorar su desempeño. Black y Wiliam (2020) sostienen que esta evaluación permite ajustar estrategias de enseñanza y fortalecer la autonomía del aprendiz.

La reflexión, según Schön (2021), es un proceso en el que el docente analiza su práctica para comprender su significado y mejorar su desempeño futuro. En este estudio, la evaluación formativa y reflexiva son componentes esenciales de la estrategia didáctica.

Desde una perspectiva clásica, Benjamin Bloom (1971) plantea que la evaluación formativa se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de identificar dificultades y orientar acciones de mejora. Este enfoque resalta la importancia de la retroalimentación continua como elemento clave para el aprendizaje.

Por su parte, Michael Scriven (1967) introduce el concepto de evaluación formativa como un proceso orientado a mejorar los programas educativos, diferenciándola de la evaluación sumativa. Este planteamiento permitió comprender la evaluación como una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas.

En el ámbito contemporáneo, Paul Black y Dylan Wiliam (1998) destacan que la evaluación formativa tiene un impacto significativo en el aprendizaje cuando se utiliza para proporcionar retroalimentación efectiva y promover la participación activa de los estudiantes. Estos autores subrayan la necesidad de integrar la evaluación al proceso de enseñanza.

Desde la perspectiva reflexiva, Donald Schön (1983) plantea que la evaluación debe incluir procesos de reflexión sobre la acción, permitiendo a los docentes y estudiantes analizar sus prácticas y mejorar continuamente. Este enfoque resalta la importancia de la autoevaluación y la metacognición.

Para John Dewey (1933) considera la reflexión como un proceso fundamental en el aprendizaje, ya que permite examinar experiencias y construir conocimiento significativo. En este sentido, la evaluación reflexiva implica un análisis crítico de los procesos de aprendizaje.

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) señala que la evaluación formativa y reflexiva actúa como un mecanismo regulador del aprendizaje, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes. Este enfoque destaca la importancia de la evaluación como proceso dinámico y continuo.

En el contexto latinoamericano, Paulo Freire (1970) vincula la evaluación con la praxis, entendida como la reflexión y acción sobre la realidad. Desde esta perspectiva, la evaluación debe promover la conciencia crítica y la transformación del contexto educativo.

De igual manera, Miguel Ángel Zabalza (2011) plantea que la evaluación formativa y reflexiva debe fomentar la participación activa del estudiante mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fortaleciendo su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

Innovación Educativa y Aprendizaje Experiencial

La innovación educativa implica la introducción de prácticas nuevas o transformadoras que mejoran los procesos formativos. Fullan (2020) la define como un cambio profundo y sostenible orientado por la mejora de la enseñanza.

Desde lo conceptual, Jaume Carbonell (2002) define la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias que buscan transformar y mejorar la práctica educativa, introduciendo cambios en los métodos de enseñanza, el currículo y la organización escolar.

Por su parte, Antonio Bolívar (2000) plantea que la innovación educativa no se limita a la incorporación de nuevas metodologías, sino que implica un cambio profundo en la cultura escolar, orientado a la mejora continua y al desarrollo profesional docente.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) señala que la innovación educativa es un proceso intencional que busca mejorar los sistemas educativos mediante la implementación de prácticas pedagógicas novedosas, inclusivas y contextualizadas.

Para, Miguel Ángel Zabalza (2011) destaca que la innovación educativa debe centrarse en el aprendizaje del estudiante, promoviendo metodologías activas que favorezcan la participación, la reflexión y la construcción del conocimiento.

Uno de los principales exponentes de este enfoque es David Kolb (1984), quien define el aprendizaje experiencial como un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la

transformación de la experiencia. Este autor propone un ciclo de aprendizaje que incluye la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación.

El aprendizaje experiencial, fundamentado en Kolb y Kolb (2021), se basa en la experiencia directa, la reflexión crítica, la conceptualización y la experimentación, elementos coherentes con la naturaleza práctica y corporal de la Educación Física. En esta investigación, ambos conceptos justifican la necesidad de una estrategia didáctica que incorpore experiencias auténticas y transformadoras.

Desde una perspectiva filosófica, John Dewey (1938) sostiene que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, siempre que esta esté acompañada de reflexión. Para Dewey, la educación debe vincularse con la vida real, permitiendo que el estudiante construya significados a partir de sus vivencias.

Por su parte, Kurt Lewin (1946) aporta al aprendizaje experiencial mediante su enfoque de investigación-acción, destacando la importancia de la relación entre acción y reflexión en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, Donald Schön (1983) resalta que el aprendizaje profesional se construye a partir de la reflexión sobre la práctica, lo cual es fundamental en la formación docente.

De igual manera, Paulo Freire (1970) vincula el aprendizaje experiencial con la praxis, entendida como la relación dialéctica entre acción y reflexión orientada a la transformación de la realidad.

2.4. Marco Contextual.

Contexto Institucional: Universidad Tecnológica del Chocó

La Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba” desempeña un papel fundamental en la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo educativo, social y cultural de la región. Su programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes responde a

las necesidades formativas de un territorio caracterizado por diversidad étnica, riqueza cultural y desafíos en infraestructura educativa, lo que exige propuestas pedagógicas contextualizadas. Como señalan Valencia y Roldán (2019), los programas de Educación Física en regiones multiculturales deben articular saberes corporales, prácticas comunitarias y experiencias pedagógicas situadas para responder a las dinámicas socioculturales del entorno.

Contexto Educativo del Chocó y la Formación Docente

El departamento del Chocó presenta una realidad educativa marcada por limitaciones en recursos, brechas históricas y demandas crecientes de calidad docente. Estudios recientes evidencian la necesidad de fortalecer procesos prácticos supervisados que garanticen el desarrollo profesional de los futuros licenciados (Ayala-Zuluaga & Orozco-Sánchez, 2023). En este sentido, la práctica pedagógica laboral se erige como un escenario privilegiado para integrar teoría y acción educativa en contextos con alta diversidad cultural y desafíos didácticos.

Práctica Pedagógica en Programas de Educación Física en Colombia

En el ámbito nacional, la práctica pedagógica ha sido reconocida como el eje formador de la identidad profesional docente. Investigaciones como las de Gaitán-Pedraza et al. (2022) señalan que la práctica en Educación Física requiere procesos reflexivos, acompañamiento permanente y uso de estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan autonomía y pensamiento crítico. Asimismo, Barros Cabarcas (2022) destaca que las prácticas pedagógicas deben superar modelos tradicionales centrados en la repetición técnica para pasar a propuestas integrales y participativas, especialmente en territorios con realidades socioculturales complejas, como el Pacífico colombiano.

Experiencias Recientes en Estrategias Didácticas y Práctica Profesional

Diversas investigaciones latinoamericanas recientes han resaltado la importancia de incorporar estrategias didácticas activas y experienciales en la formación docente en Educación Física. Weston y Kirk (2024) demostraron que la implementación de pedagogías alternativas durante el

practicum mejora la capacidad de adaptación docente, fortalece el análisis reflexivo y genera mayor coherencia entre teoría y práctica.

Por su parte, Ripoll-Rivaldo et al. (2020) señalan que las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje experiencial y la reflexión sistemática promueven prácticas más inclusivas, pertinentes y transformadoras.

Situación Actual del Objeto de Estudio en el Contexto Regional

En el contexto del Chocó, la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica laboral se relaciona directamente con las particularidades culturales, sociales y materiales del territorio. Ayala-Zuluaga y Orozco-Sánchez (2023) reportan que los estudiantes en formación enfrentan desafíos como: Escasez de recursos didácticos;Pocas oportunidades de acompañamiento directo en la escuela;Diversidad cultural y lingüística;Necesidad de estrategias contextualizadas y flexibles. Estas condiciones exigen la construcción de una estrategia didáctica pertinente, innovadora y ajustada al entorno para mejorar la calidad del proceso formativo.

Síntesis del Estado Actual en el Contexto

Los estudios recientes muestran que:

- La práctica pedagógica necesita mayor articulación entre teoría y realidad escolar.
- Las estrategias didácticas deben incorporar enfoques críticos, constructivistas y experienciales.
- El contexto del Chocó demanda prácticas culturalmente sensibles y recursos pedagógicos adaptados.
- La formación docente en Educación Física requiere fortalecer competencias reflejas, didácticas y evaluativas.

De esta manera, el marco contextual evidencia una necesidad clara y actual de diseñar una estrategia didáctica que transforme y acompañe eficazmente la práctica pedagógica laboral en la UTCH.

2.5. Marco Legal y Normativo.

La Constitución Política de Colombia de 1991 constituye el soporte primario de toda política educativa. En su artículo 67, establece la educación como un derecho fundamental y una función social, señalando además la formación integral y el acceso a una educación de calidad. Este principio respalda la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica como eje formador del futuro profesional docente.

Según Martínez (2020), los mandatos constitucionales obligan a que los programas de formación docente integren didácticas pertinentes, prácticas reales y procesos de cualificación continua.

La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, define los principios, fines y organización del sistema educativo colombiano. En su artículo 109, establece la formación de educadores como un proceso orientado al desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares y éticas, haciendo énfasis en la práctica docente como componente obligatorio.

De acuerdo con Díaz y Quiroga (2021), esta norma estructura las bases para la profesionalización docente, entendiendo la práctica pedagógica como el espacio privilegiado para articular teoría y realidad educativa.

El Decreto 1075 de 2015 reúne las normas que reglamentan el sector educativo y define las responsabilidades institucionales en la formación de educadores. En lo referente a programas de licenciatura, establece parámetros para la organización curricular, los procesos formativos, las prácticas pedagógicas y los mecanismos de evaluación de competencias docentes.

Autores como Cárdenas y Nieto (2019) señalan que este decreto consolida los requisitos de calidad y funcionamiento que deben cumplir las instituciones de educación superior en la formación de futuros docentes.

Esta resolución del Ministerio de Educación Nacional define las condiciones específicas de calidad que deben cumplir los programas de licenciatura, incluidas las prácticas pedagógicas y el diseño de estrategias didácticas. Establece que todo programa debe incluir prácticas progresivas, articuladas a la formación teórica y orientadas al fortalecimiento de competencias para el desempeño laboral.

Para Herrera y Suárez (2022), esta resolución transformó la estructura de los programas de formación docente al exigir prácticas contextualizadas, reflexivas y con acompañamiento docente real.

La Ley 181 de 1995 regula el deporte, la recreación y la actividad física en Colombia, definiéndolos como elementos esenciales para el desarrollo social. Esta ley fundamenta el campo profesional de los licenciados en Educación Física, al establecer el carácter educativo y formativo de las actividades físicas y recreativas.

Gómez y Restrepo (2020) afirman que esta norma respalda la pertinencia de la formación docente en Educación Física, así como la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras para su implementación.

El Ministerio de Educación Nacional(MEN, 2013–2020) ha formulado documentos orientadores para el fortalecimiento de la práctica pedagógica, enfatizando:

Formación situada en contextos reales.

Integración de la reflexión pedagógica con la acción.

Pertinencia sociocultural de las estrategias didácticas.

Según López y Rocha (2021), estos lineamientos destacan la importancia de prácticas sensibles al contexto, especialmente en territorios con diversidad cultural como el Chocó.

La la Universidad Tecnológica del Chocó -UTCH, mediante sus acuerdos académicos internos, establece las políticas para la realización de prácticas pedagógicas laborales, definiendo:

- Procesos de acompañamiento.
- Competencias a desarrollar.
- Procedimientos de evaluación.

Estas normativas institucionales garantizan que la práctica pedagógica se implemente de manera coherente con los lineamientos nacionales y las particularidades regionales.

El marco legal revisado evidencia que:

La práctica pedagógica es un componente obligatorio, regulado y progresivo en la formación docente.

Las estrategias didácticas deben ajustarse a las exigencias de calidad de los programas de licenciatura.

La práctica laboral debe estar contextualizada según los principios constitucionales, pedagógicos y socioculturales del país.

El campo de la Educación Física está respaldado por normas específicas que reconocen su función educativa y social.

Estos referentes justifican plenamente la necesidad de diseñar una estrategia didáctica pertinente para mejorar la implementación de la práctica pedagógica laboral en la UTCH.

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que sustentaron el proceso investigativo orientado al diseño y validación del diseño Diseño de una estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025–2026. La metodología constituye la columna vertebral del estudio, ya que permite organizar las acciones, seleccionar los métodos y procedimientos adecuados, y garantizar la rigurosidad necesaria para obtener resultados pertinentes y coherentes con los objetivos propuestos.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 2 *Operalización de variables*

Operacionalización de Variables						
Tema: Estrategia Didáctica para la implementación de la práctica pedagógica laboral en la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad Tecnológica del Chocó 2025.						
Pregunta de investigación	**Objetivo general**	**Objetivos específicos**	**Hipótesis**	**Variables estudiadas**	**Dimensiones**	**Indicadores**
¿Cómo se puede mejorar la práctica pedagógica	Diseñar una estrategia didáctica que fortalezca la	Diagnosticar el estado actual de la práctica pedagógica laboral	Una estrategia didáctica específica incrementará significativamente	**Variable independiente:**	**Dimensión investigativa:** reflexión, innovación, mejora continua.	Nivel de coherencia entre la planeación y la práctica docente.

laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025?	implementación de la práctica pedagógica laboral en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, con el fin de mejorar los procesos formativos y el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.	en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, identificando fortalezas, debilidades y necesidades formativas.	los niveles de desempeño y apropiación de competencias profesionales en los estudiantes durante la práctica pedagógica laboral.?	Estrategia didáctica.	**Dimensión social:** trabajo colaborativo, liderazgo, impacto comunitario.	Grado de aplicación de estrategias didácticas innovadoras.
		Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con las estrategias didácticas y la práctica pedagógica en la formación docente.		**Variable(s) dependiente(s) :** Desarrollo de competencias pedagógicas en la práctica laboral.	**Dimensión pedagógica:** planificación, metodología, evaluación.	Participación activa y reflexiva del estudiante en contextos laborales.
						Evaluación positiva del desempeño pedagógico por parte de tutores y supervisores.
		Diseñar una propuesta de estrategia didáctica coherente con el currículo del programa y las demandas del contexto educativo del Chocó.			**Dimensión profesional:** desempeño, responsabilidad, compromiso.	Incremento en la capacidad de análisis y mejora de la práctica docente.

		Validar la pertinencia y viabilidad de la estrategia didáctica a través de la revisión de expertos y actores involucrados en la práctica pedagógica laboral.				

Nota: *elaboración propia*

3.2. Diseño metodológico.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

Enfoque

La presente investigación se enmarco en un enfoque metodológico mixto, el cual integra procedimientos cualitativos y cuantitativos con el propósito de obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado. Este enfoque resulta pertinente para el análisis y una comprensión integral de la realidad investigada de la práctica pedagógica laboral, ya que permite combinar la profundidad interpretativa del componente cualitativo con la objetividad y capacidad de generalización del componente cuantitativo, lo que fortalece la validez global dela medición objetiva de variables con la interpretación de significados y experiencias de los actores educativos.

Desde una perspectiva teórica, John W. Creswell y Vicki L. Plano Clark (2018) definen el enfoque mixto como un procedimiento de investigación que implica la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el fin de proporcionar una comprensión más completa del problema investigado.

En la misma línea, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014) señalan que el enfoque mixto combina las fortalezas de ambos paradigmas, permitiendo no solo medir fenómenos, sino también interpretarlos en su contexto. Este enfoque es especialmente útil cuando el problema de investigación requiere tanto datos numéricos como descripciones detalladas.

Por su parte, Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (2011) destacan que la triangulación de métodos fortalece la validez de los resultados, al permitir contrastar la información obtenida desde diferentes perspectivas.

El uso del enfoque mixto en la investigación se justifico por la necesidad de analizar la práctica pedagógica laboral desde una perspectiva integral. Por un lado, el componente cuantitativo permite diagnosticar el estado actual del desempeño de los estudiantes mediante instrumentos;

por otro, el componente cualitativo posibilita comprender las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos atribuyen a su práctica.

De acuerdo con Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (2010), el enfoque mixto es especialmente pertinente cuando se busca explorar y describir fenómenos complejos en contextos educativos, ya que permite integrar diferentes tipos de datos para obtener resultados más sólidos y confiables.

En este sentido, la combinación de métodos facilita la construcción de una propuesta didáctica fundamentada tanto en evidencias empíricas como en la comprensión del contexto sociocultural del departamento del Chocó.

Diseño

La presente investigación se desarrollo bajo un diseño exploratorio secuencial, el cual forma parte de los métodos mixtos y se caracteriza por iniciar con una fase cualitativa seguida de una fase cuantitativa. Este diseño permite explorar un fenómeno poco estudiado y posteriormente medir o validar los hallazgos obtenidos.

Según John W. Creswell y Vicki L. Plano Clark (2018), el diseño exploratorio secuencial (exploratory sequential design) se utiliza cuando el investigador comienza con la recolección y análisis de datos cualitativos para explorar un fenómeno, y luego utiliza los resultados obtenidos para desarrollar instrumentos cuantitativos que permitan generalizar los hallazgos.

En la misma línea, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014) señalan que este diseño es apropiado cuando no existen suficientes estudios previos sobre el problema o cuando se busca construir instrumentos a partir de la realidad observada.

Asimismo, Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (2010) destacan que el diseño exploratorio secuencial permite desarrollar teorías, categorías o modelos iniciales que posteriormente pueden ser sometidos a verificación cuantitativa.

El uso del diseño exploratorio secuencial en esta investigación se justifico por la necesidad de comprender en profundidad la práctica pedagógica laboral en el contexto de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, y posteriormente diseñar y validar una estrategia didáctica pertinente.

Se busco explorar y describir las experiencias, percepciones y dificultades de los estudiantes en su práctica pedagógica. En una segunda fase, estos hallazgos permiten construir instrumentos que faciliten la medición y validación de la propuesta. De acuerdo con John W. Creswell (2018), este tipo de diseño es especialmente útil cuando se pretende desarrollar intervenciones educativas basadas en evidencia empírica.

Tipo

La presente investigación se enmarca en un tipo de estudio descriptivo y propositivo, dado que, por una parte, se orienta a caracterizar y analizar el estado actual de la práctica pedagógica laboral, y por otra, plantea una estrategia didáctica como alternativa de solución al problema identificado.

Descriptiva, porque permitió caracterizar las condiciones, dinámicas y percepciones relacionadas con la práctica pedagógica laboral.

Propositiva, porque tiene como finalidad el diseño de una estrategia didáctica fundamentada en los resultados obtenidos.

El componente descriptivo de la investigación tiene como finalidad identificar, analizar y caracterizar las condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica laboral en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó.

Según Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos que se someten a análisis, permitiendo detallar cómo se manifiesta un fenómeno en un contexto determinado.

En la misma línea, Mario Tamayo y Tamayo (2003) señala que la investigación descriptiva se encarga de registrar, analizar e interpretar la naturaleza actual de los fenómenos, centrándose en describir sus características más relevantes sin intervenir directamente en ellos.

Así mismo, César Bernal (2010) plantea que este tipo de estudio permite conocer la realidad tal como se presenta, facilitando la identificación de problemas y necesidades que requieren intervención.

En este sentido, el estudio descriptivo en esta investigación permite evidenciar fortalezas y debilidades en la práctica pedagógica laboral, constituyendo la base para la formulación de la propuesta didáctica.

Se caracterizo por identificar, analizar y describir las condiciones actuales de la práctica pedagógica laboral en el programa académico, incluyendo:

- Sus procesos formativos.
- Las estrategias didácticas empleadas.
- Las percepciones de docentes, estudiantes y actores institucionales.
- Las dificultades y necesidades presentes en el proceso.

La descripción sistemática del fenómeno proporciona una base sólida para comprender el estado actual de la práctica docente.

En cuanto al carácter propositivo de la investigación, se manifiesta en el diseño de una estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral, como respuesta a las necesidades identificadas en la fase descriptiva.

Según César Bernal (2010), los estudios propositivos tienen como finalidad plantear soluciones a problemas identificados, mediante la formulación de propuestas que contribuyan a la mejora de una situación determinada.

Por su parte, Hugo Cerda (2007) señala que la investigación propositiva no solo describe una realidad, sino que también busca transformarla mediante la elaboración de alternativas viables y contextualizadas.

En esta misma perspectiva, Mario Tamayo y Tamayo (2003) afirma que este tipo de estudios se orienta a la generación de propuestas que surgen a partir del análisis crítico de la realidad, con el propósito de mejorar procesos o prácticas específicas.

De igual manera, Roberto Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que, en investigaciones aplicadas, es común que los estudios descriptivos se complementen con una fase propositiva, en la cual se plantean soluciones fundamentadas en los resultados obtenidos.

En esta investigación, el enfoque descriptivo y propositivo se articula de manera secuencial y complementaria:

Fase descriptiva: permite diagnosticar el estado actual de la práctica pedagógica laboral, identificando problemáticas, necesidades y oportunidades de mejora.

Fase propositiva: permite diseñar una estrategia didáctica integradora, fundamentada en los resultados del diagnóstico y en referentes teóricos pertinentes.

Esta articulación garantiza que la propuesta no sea aislada, sino que responda a las condiciones reales del contexto educativo del departamento del Chocó.

El tipo de estudio descriptivo y propositivo resulto pertinente para esta investigación porque permitió:

1. Comprender la realidad educativa en la que se desarrolla la práctica pedagógica laboral.
2. Identificar necesidades formativas en los estudiantes.
3. Diseñar una estrategia didáctica contextualizada y fundamentada.

4. Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa mediante una propuesta viable.

De esta manera, se logra no solo el análisis del fenómeno, sino también la generación de alternativas de solución que impacten positivamente el proceso formativo. La construcción de la propuesta constituyo el resultado central del estudio, y se fundamenta en la identificación de las necesidades formativas, los aportes teóricos y metodológicos revisados, así como en los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

En la presente investigación, orientada al diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral, se emplearon métodos teóricos y métodos empíricos que permitieron comprender, interpretar y fundamentar el fenómeno de estudio desde una perspectiva científica.

Métodos teóricos

Los métodos teóricos permitieron fundamentar científicamente la investigación, facilitando la comprensión del fenómeno de estudio a partir del análisis conceptual, la interpretación y la construcción de conocimientos. Según Mario Tamayo y Tamayo (2003), estos métodos contribuyen a la elaboración del marco teórico y al sustento científico del problema investigado.

En esta investigación se emplean los siguientes métodos teóricos:

Método descriptivo

Este método permitió caracterizar las condiciones actuales de la práctica pedagógica laboral en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. A través de él se identifican las dinámicas, procesos, dificultades y fortalezas que atraviesan docentes y estudiantes durante el desarrollo de la práctica.

Método analítico–sintético

El método analítico–sintético permite descomponer el fenómeno en sus partes para su estudio detallado (análisis) y posteriormente integrarlas para comprenderlo de manera global (síntesis). De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), este método es fundamental para examinar la información y construir interpretaciones coherentes.

En la investigación, este método se utilizó para analizar los referentes teóricos sobre práctica pedagógica, estrategias didácticas y formación docente, y posteriormente integrarlos en una propuesta coherente. Es decir descomponer el fenómeno en sus elementos constitutivos:componentes didácticos, competencias, estrategias de enseñanza, procesos de acompañamiento, etc., analizarlos por separado y posteriormente sintetizar la información para proponer la estrategia didáctica.

Método inductivo–deductivo

Según Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), la inducción permite generar generalizaciones a partir de la observación de casos específicos, mientras que la deducción permite aplicar principios generales a situaciones particulares. Para Según César Bernal (2010), la inducción permite generar conocimiento a partir de la experiencia, mientras que la deducción facilita la aplicación de teorías existentes.

En el contexto de esta investigación, la inducción se emplea para identificar patrones y categorías a partir del diagnóstico de la práctica pedagógica, mientras que la deducción se utiliza para aplicar los fundamentos teóricos en el diseño de la estrategia didáctica. De igual manera el componente inductivo sirvió para derivar conclusiones generales a partir de experiencias particulares obtenidas en campo:, observación, encuesta. El componente deductivo se utilizo para contrastar los hallazgos con las teorías pedagógicas y modelos de práctica docente, fortaleciendo así la validez conceptual de la propuesta didáctica.

En síntesis, la inducción permitió identificar patrones en la práctica pedagógica laboral, mientras que la deducción facilitó la aplicación de teorías educativas para el diseño de la estrategia didáctica.

Método sistémico

El método sistémico permite analizar el fenómeno como un sistema integrado por diferentes elementos interrelacionados. Según Sergio Tobón (2004), este enfoque facilita la comprensión de la educación como un proceso complejo en el que interactúan múltiples variables. Desde Carlos Álvarez de Zayas (1999), este método permite estudiar los fenómenos educativos como sistemas complejos, en los cuales cada componente cumple una función específica.

En el estudio, este método permitió estructurar la estrategia didáctica como un sistema organizado en fases, componentes y relaciones, orientado al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral garantizando su coherencia y funcionalidad.

Método histórico–lógico

El método histórico–lógico permite analizar la evolución de un fenómeno a lo largo del tiempo, comprendiendo su desarrollo y estado actual. Según Mario Tamayo y Tamayo (2003), este método facilita la comprensión de los antecedentes y la lógica interna del fenómeno investigado. Igualmente Hugo Cerda (2007), expone que este método posibilita estudiar los antecedentes y transformaciones de un fenómeno, identificando sus regularidades y tendencias.

En esta investigación, se empleó para analizar la evolución de la práctica pedagógica en la formación docente y las estrategias didácticas de formación, así como los enfoques teóricos que han influido en su desarrollo, permitiendo contextualizar el problema en el ámbito educativo.

Métodos Empericos

En la presente investigación, orientada al diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral, se emplean diversos métodos empíricos que permiten la recolección directa de información en el contexto real donde se desarrolla el fenómeno de estudio. Estos métodos posibilitan obtener datos concretos sobre el estado actual de la práctica pedagógica, así como valorar la pertinencia de la propuesta diseñada.

Sampieri et al. (2014), los métodos empíricos permiten recolectar datos directamente de la realidad mediante técnicas e instrumentos específicos, facilitando el análisis del fenómeno en su contexto natural.

En esta investigación se emplean los siguientes métodos empíricos:

Observación

Según Hugo Cerda (2007), este método permite obtener información directa sobre la realidad educativa.

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2003), la observación es un procedimiento sistemático que permite captar la realidad tal como ocurre, sin intervenir en ella. Este método puede ser estructurado o no estructurado, dependiendo del nivel de organización del proceso.

En el estudio, la observación se utilizó para analizar el desarrollo de la práctica pedagógica laboral de los estudiantes identificando fortalezas y debilidades en su desempeño, considerando aspectos como la planificación, la interacción con los estudiantes y la aplicación de estrategias didácticas.

Encuesta

La encuesta es un método empírico que permite recolectar información de un grupo de personas mediante cuestionarios estructurados.

Según César Bernal (2010), la encuesta es una técnica de recolección de datos que se utiliza para obtener información sobre opiniones, actitudes o características de una población determinada.

En esta investigación, la encuesta se aplico a docentes de práctica del programa y docentes de los centros de práctica con el fin de identificar percepciones, dificultades y necesidades formativas relacionadas con el desempeño profesional.

Matriz de Análisis documental

El análisis documental consiste en la revisión de documentos relevantes para la investigación. Según Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), este método permite complementar la información obtenida mediante otras técnicas. Para Hugo Cerda (2007), este método permite obtener información secundaria que contribuye a la comprensión del contexto y al sustento teórico del estudio.

En esta investigación se revisaron sistemáticamente documentos relevantes, se analizaron documentos institucionales, guías programáticas, fichas de practica, informes de práctica, diario de campo, informe de aula y lineamientos institucionales.

Criterio de expertos (validación)

El criterio de expertos es un método utilizado para validar propuestas mediante la valoración de especialistas en el área de estudio.

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), este método permite evaluar la pertinencia, coherencia y viabilidad de una propuesta a partir del juicio de profesionales con experiencia.

En esta investigación, el criterio de expertos se utiliza para validar la estrategia didáctica diseñada, considerando aspectos como su claridad conceptual, aplicabilidad y relevancia en el contexto educativo.

Técnicas de Recolección de Información

Con el fin de obtener datos profundos y multidimensionales, se emplean técnicas cualitativas y cuantitativas:

Observación

Se utilizo la observación no participante para registrar comportamientos, interacciones, estrategias empleadas y situaciones que se presentan durante la práctica pedagógica laboral. Esta técnica permite comprender el desempeño real de los practicantes y el acompañamiento docente.

Encuesta

Se utilizo una encuesta estructurada para obtener datos cuantitativos sobre dimensiones específicas del proceso formativo: pertinencia de las estrategias didácticas, niveles de preparación, dificultades, recursos disponibles y valoración del acompañamiento docente.

Revisión o análisis documental

Se analizaron documentos institucionales (planes de estudio, lineamientos de práctica, normativas internas), así como investigaciones previas y literatura especializada, para contextualizar el estado actual de la práctica pedagógica y sustentar la construcción de la estrategia didáctica.

Instrumentos de obtención de información

En la presente investigación se emplearon diversos instrumentos de recolección de información que permitieron obtener datos relevantes sobre la práctica pedagógica laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. Estos instrumentos fueron diseñados en coherencia con el enfoque mixto y el diseño exploratorio secuencial, garantizando la complementariedad entre los datos cualitativos y cuantitativos.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), los instrumentos de recolección de datos son herramientas fundamentales que permiten medir variables o explorar fenómenos, facilitando la obtención de información válida y confiable.

1. Guía de observación

La observación constituye un instrumento clave para el análisis de la práctica pedagógica, ya que permite registrar de manera directa el comportamiento de los sujetos en su contexto natural. Según Tamayo y Tamayo (2003), la observación es un procedimiento sistemático que posibilita captar la realidad tal como ocurre, mientras que Bernal (2010) señala que este método permite analizar conductas, interacciones y procesos en escenarios reales.

Descripción del instrumento

Se diseñó una guía de observación estructurada, orientada a evaluar el desempeño de los estudiantes y las orientaciones docentes durante su práctica pedagógica laboral. Esta guía incluyó las siguientes dimensiones:

Planificación pedagógica: organización de la clase, formulación de objetivos, coherencia de contenidos.

Ejecución didáctica: uso de estrategias metodológicas, manejo del grupo, claridad en la explicación.

Interacción pedagógica: comunicación con los estudiantes, motivación, inclusión.

Evaluación del aprendizaje: uso de técnicas evaluativas, retroalimentación.

Este instrumento permitió identificar de manera directa las fortalezas y debilidades en la práctica pedagógica laboral, constituyéndose en una base empírica fundamental para el diagnóstico del problema y el diseño de la estrategia didáctica.

2.Encuesta (cuestionario)

La encuesta es un instrumento cuantitativo que permite recolectar información de un grupo de personas mediante preguntas estructuradas.

Según Bernal (2010), la encuesta es una técnica eficaz para obtener información sobre opiniones, percepciones y características de una población. Asimismo, Hernández Sampieri et al. (2014) destacan que el cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación cuantitativa.

Se elaboró para la investigación, un cuestionario estructurado dirigido a los docentes de práctica del programa y los docentes de los centros de práctica pedagógica, compuesto por preguntas cerradas y algunas de tipo Likert, organizadas en las siguientes dimensiones:

Percepción sobre la formación pedagógica recibida, nivel de articulación entre teoría y práctica, uso de estrategias didácticas, dificultades en la práctica pedagógica.

La encuesta permitió identificar tendencias y patrones en la percepción de los docentes, aportando evidencia cuantitativa que complementa la información cualitativa y fortalece el diagnóstico del problema.

3. Análisis documental

El análisis documental es un instrumento que permite examinar información contenida en documentos escritos relevantes para la investigación. Según Cerda (2007), este método facilita la comprensión del contexto mediante la revisión de fuentes secundarias, mientras que Bowen (2009) señala que el análisis documental permite interpretar documentos para generar conocimiento significativo.

Se realizó un análisis de documentos institucionales relacionados con la práctica pedagógica, tales como:Guía o plan de estudios del programa académico, fichas de practicas, informes de práctica pedagógica, diario de campo.

El análisis documental permitió contextualizar la investigación, contrastar la información obtenida mediante otros instrumentos y fundamentar teóricamente la propuesta didáctica.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Los instrumentos se elaboraron en coherencia con las técnicas seleccionadas, garantizando claridad, pertinencia y validez.

Guía de observación. Instrumento que permitió registrar de manera sistemática aspectos como: planificación de clases, interacción con estudiantes, dominio disciplinar, uso de estrategias didácticas, recursos empleados, reflexiones posteriores y manejo de situaciones pedagógicas.**(ver anexo 1)**

Cuestionario. Instrumento estructurado con preguntas cerradas y escala tipo Likert, diseñado para cuantificar la valoración de los participantes respecto a aspectos pedagógicos, didácticos y organizativos de la práctica laboral.**(ver anexo 2) y (ver anexo 3)**

Matriz de análisis documental. Permitió organizar y analizar la información proveniente de documentos normativos, investigativos y académicos. Facilita la categorización de contenidos relevantes para sustentar la propuesta didáctica.**(ver anexo 4) y (ver anexo 5)**

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

El universo de trabajo de la presente investigación está constituido por los actores directamente involucrados en el desarrollo de la práctica pedagógica laboral del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, durante el periodo académico 2025. Constituida por cada uno de los actores participantes en el proceso de

práctica pedagógica laboral, es decir, los estudiantes en formación, los docentes orientadores del programa y los docentes de los centros de práctica.

El objeto de estudio estuvo conformado 135 participantes, distribuidos en tres grupos: 123 estudiantes de los semestres séptimo, octavo y noveno del programa de Educación Física, 6 docentes de práctica del programa y 6 orientadores de los centros de práctica.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y una proporción esperada de 0.5, la cual maximiza la variabilidad en la población (Roberto Hernández Sampieri et al., 2014). Como resultado, se obtuvo una muestra de 100 participantes.

Imagen 1 *Formula para poblaciones finitas*

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2(N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- $N = 135$ (población total)
- $Z = 1.96$ (nivel de confianza del 95%)
- $p = 0.5, q = 0.5$ (máxima variabilidad)
- $e = 0.05$ (margen de error del 5%)

Tipo de muestreo

El estudio empleó un muestreo probabilístico, el cual consiste en dividir la población en subgrupos homogéneos y seleccionar muestras de cada uno de ellos de manera proporcional (Naresh Malhotra, 2008). En este caso, los estratos estuvieron conformados por estudiantes, docentes y orientadores de centros de práctica.

Este tipo de muestreo es adecuado cuando se busca garantizar la representación de todos los grupos que componen la población, mejorando la precisión de los resultados (César Bernal, 2010).

Asignación de la muestra

Los criterios de inclusión y exclusión de la muestra se establecieron con el propósito de garantizar la pertinencia y representatividad de los participantes en relación con el objeto de estudio.

Dentro de cada estrato se aplicó un muestreo aleatorio simple, en el cual todos los individuos tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados. Para ello, se elaboraron listados completos de cada grupo y se asignó un número a cada participante; posteriormente, la selección se realizó mediante un generador de números aleatorios (Frederick Kerlinger & Lee, 2002).

Ademas se articularon los criterios de inclusión referentes a:

a. Estudiantes matriculados en los semestres 7°, 8° y 9° del programa durante el periodo 2025–2026.
b. Estudiantes que se encuentren desarrollando o hayan desarrollado recientemente la práctica pedagógica laboral.
c. Docentes orientadores vinculados formalmente al programa.
d. Docentes de centros de práctica que estén acompañando procesos activos de práctica pedagógica.

En este sentido, la muestra quedó conformada por 91 estudiantes, 4 docentes de práctica y 5 orientadores de los centros de práctica, distribuidos proporcionalmente según el tamaño de cada estrato, lo cual garantiza la representatividad de cada grupo dentro de la población total.

Y por otro lado los criterios de exclusión:

a) Estudiantes que no estén cursando asignaturas relacionadas con la práctica pedagógica.
b) Docentes sin experiencia directa en acompañamiento de prácticas durante el periodo de estudio.

c) Asimismo, se excluyeron los participantes que no completaron los instrumentos pilotos de recolección de información. Estos criterios permitieron asegurar la calidad, pertinencia y coherencia de la información recopilada en función de los objetivos planteados.

El uso del muestreo probabilístico permite reducir el error muestral y aumentar la representatividad de la muestra, al garantizar la inclusión de todos los sub grupos relevantes de la población. Asimismo, este método contribuye a mejorar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

El trabajo de campo de la presente investigación, titulada Estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el año 2025, se estructuró a partir de un proceso sistemático y planificado que permitió garantizar la obtención, organización y análisis de la información de manera rigurosa y coherente con los objetivos planteados.

En este sentido, el investigador diseñó un cronograma de acciones que orientó el desarrollo del trabajo de campo, constituyéndose en una guía operativa que permitió organizar cada una de las fases del proceso investigativo, definiendo actividades, responsables, participantes y recursos necesarios.

1. Planeación del trabajo de campo

En una primera etapa, se realizó la planificación del trabajo de campo, la cual incluyó la definición de los objetivos específicos, la selección de la muestra, la elaboración y validación de los instrumentos de recolección de información (encuestas, entrevistas y guías de observación), así como la gestión de permisos institucionales.

Responsable: Investigador principal.

Participantes: Directivos institucionales, docentes de práctica.

Recursos: Documentos institucionales e instrumentos de recolección

Esta fase permitió establecer las bases metodológicas para el desarrollo del proceso investigativo.

2. Aplicación de instrumentos

En la segunda etapa se procedió a la aplicación de los instrumentos de recolección de información a la muestra seleccionada, conformada por estudiantes en práctica pedagógica, docentes de práctica del programa y orientadores de los centros de práctica.

Las actividades desarrolladas incluyeron:

Aplicación de encuestas a los docentes.

Analisis de matriz de revision documental a docuemntos institucionales.

Observación directa de la práctica pedagógica en los escenarios educativos.

Responsable: Investigador principal.

Participantes: 91 estudiantes, 4 docentes de práctica y 5 orientadores.

Recursos: Cuestionarios impresos, guías de observación, matriz de revisión documental.

Esta fase permitió la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, necesarios para el diagnóstico del estado actual de la práctica pedagógica laboral.

3. Organización y procesamiento de la información

Posteriormente, se llevó a cabo la organización y procesamiento de la información recolectada, mediante la sistematización de los datos obtenidos.

Las acciones incluyeron:

Codificación de la información cualitativa.

Tabulación de datos cuantitativos.

Elaboración de matrices de análisis.

Responsable: Investigador principal.

Recursos: Software de procesamiento de datos (Excel)

Esta etapa permitió estructurar la información de manera ordenada para su posterior análisis.

4. Análisis e interpretación de resultados

En esta fase se realizó el análisis de la información, integrando los resultados obtenidos desde los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Las acciones desarrolladas fueron:

Análisis estadístico descriptivo de los datos cuantitativos.

Análisis de contenido de la información cualitativa.

Triangulación de resultados.

Responsable: Investigador principal.

Participantes: Asesor de investigación .

Recursos: Tablas, gráficos, categorías de análisis.

Esta etapa permitió identificar las principales problemáticas, fortalezas y necesidades en la práctica pedagógica laboral.

5. Diseño y validación de la propuesta

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se procedió al diseño de la estrategia didáctica y su validación mediante el criterio de expertos.

Las acciones incluyeron:

Elaboración de la propuesta didáctica.

Evaluación por expertos.

Ajustes finales de la estrategia.

Responsable: Investigador principal.

Participantes: Expertos en el área de educación física y pedagogía.

Recursos: Formatos de validación, documentos de la propuesta, instrumentos de evaluación.

El trabajo de campo se desarrolló de manera organizada y secuencial, garantizando la coherencia entre los objetivos de la investigación y las acciones ejecutadas. El cronograma de actividades permitió optimizar el uso del tiempo y los recursos, asegurando la participación activa de los actores involucrados y la calidad de la información recolectada.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

Antes de realizar la aplicación de los instrumentos, es decir prueba piloto y real, realizamos la validación de instrumentos mediante juicio de expertos constituye una estrategia fundamental para garantizar la calidad de la investigación, particularmente en términos de validez de contenido. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), este proceso permite evaluar la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas en relación con los objetivos del estudio.

En este sentido, la claridad en la redacción es esencial para evitar ambigüedades y asegurar la comprensión de los participantes, lo cual impacta directamente en la confiabilidad de los datos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Asimismo, la coherencia entre las preguntas y los objetivos garantiza que el instrumento mida realmente lo que se pretende investigar.

Por otro lado, la relevancia de la información recolectada es un criterio clave en la construcción de instrumentos, ya que permite obtener datos significativos para el análisis del fenómeno estudiado (Aiken, 2003). De igual forma, la pertinencia de las categorías asegura la adecuada organización de la información y su posterior interpretación.

En consecuencia, la incorporación de las sugerencias de los expertos fortalece la validez del instrumento y contribuye a mejorar la calidad del proceso investigativo.

Los instrumentos que este trabajo articulo desde el diseño metodológico para valoración de expertos fueron los siguientes:

Guía de observación de clases

El juicio de valor que expresaron los expertos sobe el instrumento, fue que presenta buen nivel general de calidad (promedios entre 3.3 y 3.7), evidenciaron una alta coherencia con los objetivos y relevancia de la información, lo cual fortalece su validez. Las principales oportunidades de mejora se centran en, redacción de ítems.

Por otro lado sugirieron:

Simplificar la redacción de algunas preguntas para evitar interpretaciones múltiples.

Revisar la correspondencia directa entre algunas preguntas y los objetivos específicos.

Unificar criterios de evaluación para evitar subjetividad en la observación. **(ver anexo 1)**

Encuesta para las/Os docentes del programa orientadores de la Práctica Pedagógica

Los resultados de la valoración evidenciaron que el instrumento presenta un alto nivel de validez de contenido, especialmente en la relevancia de la información (promedio 4.0), lo que indica que las preguntas permiten recoger datos importantes para el estudio. La claridad y coherencia también obtuvieron valoraciones altas (3.7), lo que demuestra que el instrumento es comprensible y está alineado con los objetivos de la investigación. **(ver anexo 2)**

La sugerencias para el ajuste del instrumento con base en los aportes de los expertos, los siguientes ajustes:

Evitar ambigüedades.

Utilizar lenguaje más específico y directo.

Fortalecer la pregunta abierta (ítem 5),

Revisar la escala de respuesta

Mantener coherencia entre términos (Siempre, Casi siempre, Nunca).

Encuesta para las/Os docentes del Centro de Práctica

Los resultados evidencian que el instrumento presenta un nivel moderado-alto de validez de contenido, destacándose especialmente en la relevancia de la información a recolectar (3.7), lo cual indica que las preguntas son pertinentes para el propósito del estudio. Sin embargo, la claridad y redacción (3.3) y la coherencia (3.3) muestran la necesidad de realizar ajustes que permitan mejorar la comprensión de las pregunta. **(ver anexo 3)**

Con base en los aportes de los expertos, se proponen las siguientes mejoras:

Mejorar la redacción de algunas preguntas

Evitar términos generales o ambiguos.

Utilizar lenguaje más específico y contextualizado.

Ajustar la escala de valoración

Mantener coherencia entre categorías (Excelente, Bueno, Regular, Deficiente).

Guía para la revisión y análisis de Guías Programáticas del Programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la UTCH.

Los resultados evidencian que el instrumento presenta un nivel moderado-alto de validez, especialmente en la relevancia de la información (3.7), lo cual indica que permite recolectar datos importantes sobre la articulación de las guías programáticas.**(ver anexo 4)**

Las sugerencias para el ajuste del instrumento fueron las siguientes:

Evitar repetición de estructuras.

Usar lenguaje más preciso y técnico.

Aclarar conceptos como: formato, contenidos y competencias.

Definir claramente qué implica Siempre, A veces y Nunca.

Guía para la revisión y análisis de la ficha de práctica, diario de campo y plan clase de aula.

Los resultados evidencian que el instrumento presenta un nivel alto en relevancia (4.0), lo cual indica que permite recolectar información clave sobre la coherencia entre la planificación y la práctica pedagógica.**(ver anexo 5)**

Las sugerencias para el ajuste del instrumento:

Explicar mejor la conexión entre ficha de práctica, diario de campo y plan de clase.

Asegurar que cada ítem evalúe un aspecto específico.

claridad, precisión y coherencia de los ítem

Por lo anterior, una vez definidos los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información, así como la población, la muestra y el procedimiento para el análisis de los datos, se procedió a la realización de una prueba piloto. Esta se concibe como un estudio preliminar que permite evaluar, en menor escala, la viabilidad logística, la claridad y la pertinencia de los instrumentos diseñados, con el fin de prevenir errores en la aplicación definitiva y garantizar la calidad del proceso investigativo.

La prueba piloto fue aplicada a un grupo reducido de participantes con características similares a las de la población objeto de estudio, lo que permitió recrear condiciones reales de aplicación. Este ejercicio facilitó la identificación de fortalezas y debilidades en los instrumentos, así como en los procedimientos establecidos para la recolección de la información.

En cuanto a los aspectos positivos, se evidenció que la mayoría de los participantes comprendió adecuadamente los ítem planteados, lo que sugiere coherencia entre las preguntas formuladas y los objetivos de la investigación. Asimismo, se observó una actitud favorable por parte de los participantes, lo cual contribuyó al desarrollo fluido del proceso de aplicación.

No obstante, se identificaron algunos aspectos susceptibles de mejora, entre los cuales se destacan la ambigüedad en la redacción de ciertos ítem, la extensión del instrumento que en algunos casos generó fatiga y dificultades menores en la interpretación de algunas preguntas. Adicionalmente, se presentaron limitaciones logísticas relacionadas con la disponibilidad de tiempo de los participantes y la coordinación para la aplicación de los instrumentos.

A partir de estos hallazgos, se implementaron diversas acciones de ajuste, tales como la reformulación de ítem para mejorar su claridad y precisión, la reorganización y reducción del número de preguntas para optimizar el tiempo de aplicación, y el fortalecimiento de las instrucciones dirigidas a los participantes. Igualmente, se establecieron estrategias de organización más eficientes para facilitar el acceso a la población seleccionada.

En este sentido, la prueba piloto permitió corroborar la pertinencia y validez de los instrumentos, así como optimizar su estructura y aplicación. Este proceso se constituye en un elemento

fundamental dentro del diseño metodológico, ya que contribuye a garantizar la confiabilidad y validez de los datos recolectados.

3.3.2. Procesamiento de la información.

El proceso de recopilación de datos se llevó a cabo de manera sistemática, atendiendo a los lineamientos metodológicos previamente establecidos. Para ello, se aplicaron los instrumentos diseñados a la muestra seleccionada, garantizando condiciones adecuadas de tiempo, espacio y disposición de los participantes. La recolección de la información se realizó mediante técnicas estructuradas, lo que permitió obtener datos coherentes y pertinentes en función de los objetivos de la investigación.

Posteriormente, los datos recolectados fueron organizados, codificados y procesados mediante procedimientos de análisis acordes con el enfoque del estudio, lo que facilitó su transformación en información significativa y utilizable. Este proceso permitió identificar patrones, tendencias y elementos clave que contribuyen a la comprensión del fenómeno investigado en el contexto local, aportando insumos relevantes para la toma de decisiones por parte de los actores involucrados.

En cuanto a la efectividad de las vías utilizadas para el acopio y procesamiento de la información, se evidenció que estas resultaron pertinentes y funcionales, en tanto posibilitaron la obtención de datos confiables y suficientes. No obstante, se presentaron algunas limitaciones menores asociadas a factores logísticos y de disponibilidad de los participantes, las cuales fueron superadas mediante ajustes operativos durante el proceso.

Finalmente, con el propósito de respaldar la validez del proceso investigativo, se incluyen en los anexos evidencias palpables de la aplicación de los instrumentos, tales como formatos diligenciados, registros de aplicación y soportes documentales. Estos elementos permiten constatar tanto los logros como las dificultades presentadas, contribuyendo a una verificación objetiva del estado del problema en el contexto de estudio.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

A continuación se presentan el análisis de resultados de la aplicación de los distintos instrumentos.

El presente apartado expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la guía de observación de clase a cuatro docentes en práctica del programa de Educación Física de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH), con el propósito de analizar su desempeño pedagógico en diferentes categorías.

Tabla 3 *Guía de Observación de Clases*

Categoría	Indicador	Promedio	Nivel de desempeño
Planificación	Objetivos claros	3.3	Alto
Desarrollo de clase	Ejecución de la clase	3.5	Alto
Metodología	Estrategias didácticas	3.2	Alto
Interacción	Participación estudiantil	3.0	Medio-Alto
Evaluación	Retroalimentación	2.7	Medio

Nota: *elaboración propia*

Los resultados de la tabla, evidencian que la categoría mejor valorada fue el desarrollo de la clase (3.5), lo que indica que los docentes en práctica logran ejecutar adecuadamente sus sesiones, proporcionando instrucciones claras y realizando correcciones oportunas. En segundo lugar, se encuentra la planificación (3.3), reflejando que los docentes formulan objetivos coherentes con las actividades desarrolladas.

Por su parte, la metodología obtuvo un promedio de 3.2, evidenciando el uso de estrategias didácticas adecuadas, aunque con limitada variedad. La interacción alcanzó un promedio de 3.0, mostrando que se promueve la participación estudiantil, aunque con algunas dificultades en el manejo del grupo.

Finalmente, la evaluación presentó el promedio más bajo (2.7), lo que indica debilidades en la retroalimentación brindada a los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

La discusión de los resultados permiten identificar fortalezas en el desarrollo de la clase, lo cual es fundamental en Educación Física, dado que la claridad en las instrucciones influye directamente en la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Asimismo, el adecuado nivel en planificación evidencia coherencia entre los objetivos y las actividades, en concordancia con lo planteado por Biggs (2005) sobre la alineación constructiva.

En cuanto a la metodología, aunque los docentes utilizan estrategias pertinentes, se evidencia la necesidad de diversificar las prácticas pedagógicas, tal como lo sugieren Mosston y Ashworth (2008), quienes destacan la importancia de emplear diferentes estilos de enseñanza.

Respecto a la interacción, los resultados muestran que, si bien se promueve la participación, existen dificultades en el manejo del grupo, lo cual puede afectar el ambiente de aprendizaje. Esto coincide con Vygotsky (1978), quien resalta la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo.

La evaluación fue la categoría con menor desempeño, evidenciando debilidades en la retroalimentación. Este aspecto es crítico, ya que la retroalimentación es uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje, permitiendo al estudiante reconocer sus avances y dificultades (Hattie & Timperley, 2007). En general, se concluye que los docentes en práctica presentan un desempeño adecuado, pero requieren fortalecer aspectos relacionados con la evaluación formativa y el manejo del grupo.

Tabla 4 *Resultados Encuesta a Docentes del Programa*

Ítem	Siempre (%)	Casi siempre (%)	Nunca (%)
1. Promueve capacidades pedagógicas	25%	50%	25%
2. Orientación didáctica estructurada	0%	75%	25%
3. Estrategias metodológicas motivadoras	25%	50%	25%
4. Uso de recursos y medios didácticos	0%	75%	25%

Nota: *elaboración propia*

A partir de la aplicación de la encuesta a cuatro docentes orientadores de práctica pedagógica del programa de Educación Física de la UTCH, se evidencian resultados que reflejan debilidades significativas en el acompañamiento pedagógico brindado a los estudiantes.

En relación con a la pregunta 1, referido a la promoción de capacidades pedagógicas en los practicantes, se encontró que solo un docente seleccionó la opción “Siempre”, mientras que dos indicaron “Casi siempre” y uno “Nunca”. Esto evidencia que no existe un compromiso constante en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los estudiantes en formación.

En en la pregunta 2, sobre la orientación didáctica estructurada, los resultados muestran que la mayoría de los docentes se ubicaron en la categoría “Casi siempre”, y uno en “Nunca”, lo que indica una falta de sistematicidad en el acompañamiento del proceso de práctica pedagógica.

Respecto a la pregunta 3, relacionado con las estrategias metodológicas, se identificó que solo un docente considera que “Siempre” motivan a los estudiantes, mientras que los demás se distribuyen entre “Casi siempre” y “Nunca”. Este resultado sugiere limitaciones en la capacidad de generar procesos de enseñanza motivadores.

En la pregunta , sobre el uso de recursos y medios, predominó la opción “Casi siempre”, con presencia de respuestas en “Nunca”, lo cual refleja un uso insuficiente o poco innovador de los recursos didácticos en la práctica pedagógica.

Finalmente, en la pregunta 5, las respuestas abiertas evidencian la necesidad de mejorar aspectos como la planificación, la capacitación docente, el acompañamiento constante y la implementación de estrategias más dinámicas. Sin embargo, las respuestas fueron en general poco profundas, lo que podría indicar una limitada reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

La distribución porcentual evidencia una baja presencia de la categoría “Siempre”, lo que refleja que las prácticas pedagógicas no se desarrollan de manera constante. En la mayoría de los ítems predomina la opción “Casi siempre”, lo que indica un nivel regular en el acompañamiento docente.

Es especialmente preocupante que en los ítems relacionados con la orientación didáctica y el uso de recursos no se registren respuestas en la categoría “Siempre”, lo cual evidencia debilidades estructurales en el proceso de práctica pedagógica.

Así mismo, la presencia del 25% en la categoría “Nunca” en todos los ítems indica que al menos uno de los docentes presenta falencias significativas en cada aspecto evaluado, lo que afecta la calidad del proceso formativo.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten identificar deficiencias importantes en el acompañamiento pedagógico de los docentes orientadores, lo cual puede afectar directamente la calidad del proceso formativo de los estudiantes en práctica. La baja frecuencia de respuestas en la categoría “Siempre” evidencia que las acciones pedagógicas no se desarrollan de manera constante ni sistemática.

En cuanto a la promoción de capacidades pedagógicas, los resultados sugieren una débil orientación formativa, lo cual contradice lo planteado por Hernández-Sampieri et al. (2014),

quienes destacan la importancia de procesos educativos estructurados y coherentes para garantizar aprendizajes significativos.

Asimismo, la falta de orientación didáctica constante evidencia debilidades en la planificación y organización del proceso de enseñanza. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), la ausencia de una guía clara limita la construcción del conocimiento y afecta el desempeño de los estudiantes.

Por otro lado, las limitaciones en las estrategias metodológicas y en el uso de recursos reflejan prácticas pedagógicas tradicionales y poco innovadoras. Esto coincide con lo expuesto por Mosston y Ashworth (2008), quienes señalan que la diversidad metodológica es fundamental para responder a las necesidades de los estudiantes y fomentar su motivación.

En relación con la motivación estudiantil, los resultados evidencian que no se están generando ambientes de aprendizaje suficientemente estimulantes, lo cual puede incidir negativamente en la participación y el compromiso de los practicantes. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la interacción y el acompañamiento son esenciales para el desarrollo de habilidades, por lo que su ausencia limita el aprendizaje.

Finalmente, la baja calidad de las respuestas en la pregunta abierta sugiere una escasa cultura de reflexión pedagógica, aspecto fundamental en los procesos de mejora continua. En este sentido, Hattie y Timperley (2007) resaltan la importancia de la retroalimentación y la reflexión como elementos clave para el fortalecimiento del aprendizaje.

En síntesis, los resultados evidencian la necesidad urgente de fortalecer el rol del docente orientador en la práctica pedagógica, mediante procesos de formación continua, mejora en la planificación didáctica y promoción de estrategias innovadoras que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 5 *Resultados Encuesta Docentes Centros de Práctica*

Ítem	Excelente (%)	Bueno (%)	Regular (%)	Deficiente (%)
1. Desempeño general del practicante	20%	40%	20%	20%

2. Planificación y desarrollo de clase	0%	40%	40%	20%
3. Acción pedagógica en el aula	20%	40%	20%	20%
4. Uso de estrategias y recursos	0%	40%	40%	20%
5. Valoración general del practicante	20%	20%	40%	20%

Nota: *elaboración propia*

La tabla evidencia los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a cinco docentes de los centros de práctica pedagógica del programa de Educación Física de la UTCH evidencian un panorama poco favorable en cuanto al desempeño de los estudiantes en práctica.

En la pregunta 1, relacionado con el desempeño general, aunque un 60% de los docentes lo ubica entre excelente y bueno, se observa que el 40% restante lo califica como regular o deficiente, lo cual evidencia inconsistencias en la formación pedagógica de los practicantes.

En la pregunta 2, correspondiente a la planificación y desarrollo de clase, se evidencia una situación crítica, ya que ningún docente seleccionó la opción excelente, mientras que el 60% considera que el desempeño es regular o deficiente. Esto refleja debilidades significativas en la estructuración y organización de las sesiones de clase.

Respecto a la pregunta 3, sobre la acción pedagógica, aunque el 60% la ubica en niveles aceptables, excelente y bueno, el 40% restante evidencia dificultades en el manejo de grupo, la comunicación y la interacción en el aula.

En la pregunta 4, relacionado con el uso de estrategias, métodos y recursos, nuevamente se observa la ausencia de valoraciones en el nivel excelente y una alta concentración en regular

(40%) y deficiente (20%), lo que indica un uso limitado e inadecuado de herramientas pedagógicas.

Finalmente, en la pregunta 5, la valoración general muestra que el 60% de los docentes percibe el desempeño de los practicantes como regular o deficiente, evidenciando una percepción global negativa sobre su preparación pedagógica.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian deficiencias importantes en el desempeño de los estudiantes en práctica pedagógica, particularmente en aspectos clave como la planificación, el uso de estrategias didácticas y la acción pedagógica en el aula.

La baja valoración en la planificación de clases sugiere una formación insuficiente en el diseño de procesos de enseñanza, lo cual coincide con lo planteado por Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes señalan que una planificación inadecuada limita el logro de aprendizajes significativos.

Asimismo, la ausencia de valoraciones altas en el uso de estrategias y recursos refleja prácticas pedagógicas tradicionales, poco innovadoras y alejadas de las necesidades actuales del contexto educativo. En este sentido, Mosston y Ashworth (2008) destacan que la diversidad metodológica es fundamental para el desarrollo de competencias en Educación Física.

Por otro lado, las dificultades en la acción pedagógica evidencian debilidades en el manejo del grupo y en la interacción docente-estudiante, lo cual afecta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la interacción social es un elemento esencial para el desarrollo cognitivo, por lo que su deficiencia limita el aprendizaje.

La percepción general negativa sobre el desempeño de los practicantes también pone en evidencia falencias en el proceso de formación inicial docente. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), la calidad de los procesos formativos influye directamente en el desempeño profesional, por lo que estas debilidades requieren atención inmediata.

En este mismo sentido, la limitada capacidad para generar procesos pedagógicos efectivos y reflexivos sugiere la ausencia de retroalimentación formativa adecuada, aspecto clave en la mejora del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

En síntesis, los resultados evidencian la necesidad urgente de fortalecer la formación pedagógica de los estudiantes del programa de Educación Física, especialmente en lo relacionado con la planificación, la innovación metodológica y el desarrollo de habilidades pedagógicas en contextos reales.

Tabla 6 *Chequeo de Guías Programáticas*

Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
1. Unificación del formato de guías	25%	25%	50%
2. Correspondencia contenidos-clases	25%	50%	25%
3. Coherencia de competencias	0%	50%	50%
4. Uniformidad del proceso de práctica	0%	25%	75%

Nota: *elaboración propia*

Los resultados obtenidos en la tabla a partir de la revisión de las guías programáticas de cuatro docentes del programa de Educación Física de la UTCH, se evidencio una baja articulación curricular y una marcada falta de coherencia en el desarrollo del proceso formativo.

En el interrogante 1, el 50% de los docentes indicó que nunca existe un formato unificado de guías programáticas, lo que evidencia desorganización y ausencia de lineamientos institucionales claros.

En el interrogante 2, aunque el 50% señala que los contenidos corresponden “A veces” con lo desarrollado en clase, un 25% indica que nunca se cumple esta relación, lo que refleja una desconexión entre lo planificado y lo ejecutado.

En el interrogante 3, los resultados son críticos, ya que ningún docente seleccionó la opción "Siempre", mientras que el 50% considera que nunca existe coherencia en las competencias entre semestres, evidenciando falta de continuidad en la formación.

En el interrogante 4, el 75% de los docentes afirma que nunca existe uniformidad en el proceso de práctica pedagógica, lo cual pone en evidencia una grave debilidad en la estructura del programa.

Discusión

Los resultados evidenciaron deficiencias significativas en la articulación de las guías programáticas, lo que afecta directamente la calidad del proceso formativo en el programa de Educación Física.

La falta de unificación en los formatos de guías sugiere una ausencia de lineamientos institucionales claros, lo cual coincide con lo planteado por Hernández-Sampieri et al. (2014), quienes señalan que la organización y coherencia en los procesos educativos son fundamentales para garantizar la calidad de la formación.

Así mismo, la débil correspondencia entre los contenidos programáticos y lo desarrollado en clase evidencia fallas en la planificación docente. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), la coherencia entre planificación y ejecución es esencial para el logro de aprendizajes significativos.

Por otro lado, la ausencia de coherencia en las competencias entre semestres refleja una falta de articulación curricular, lo que limita el desarrollo progresivo de habilidades en los estudiantes. Este hallazgo es consistente con lo expuesto por Biggs (2005), quien destaca la importancia de la alineación constructiva en los procesos educativos.

La situación más crítica se evidencia en la falta de uniformidad en el proceso de práctica pedagógica, lo cual indica desorganización estructural dentro del programa. Esta problemática afecta la formación integral del estudiante, ya que no garantiza condiciones equitativas de aprendizaje.

En síntesis, los resultados ponen en evidencia la necesidad urgente de fortalecer la planificación curricular, establecer lineamientos claros y garantizar la coherencia entre los diferentes componentes del proceso formativo en el programa de Educación Física.

Tabla 7 *Chequeo de Guía de Prácticas y Demás*

Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
1. Coherencia planificación–práctica	22%	48%	30%
2. Relación contenidos–registros	18%	50%	32%
3. Coherencia del tiempo	15%	45%	40%
4. Correspondencia actividades	20%	47%	33%

Nota: *elaboración propia*

Los resultados obtenidos a partir de la revisión de las fichas de práctica, diarios de campo y planes de clase de 91 estudiantes del programa de Educación Física de la UTCH evidencian una baja coherencia entre los procesos de planificación, ejecución y registro de la práctica pedagógica.

En la pregunta 1, solo el 22% de los estudiantes presenta coherencia entre lo planificado y lo ejecutado, mientras que el 78% restante evidencia inconsistencias, lo que refleja una débil articulación entre teoría y práctica.

En la pregunta 2, el 50% de los estudiantes se ubica en la categoría “A veces” y el 32% en “Nunca”, lo cual indica que los contenidos planeados no se corresponden de manera sistemática con lo registrado en los instrumentos, evidenciando fallas en el seguimiento del proceso pedagógico.

En la pregunta 3, se observa una de las mayores debilidades, ya que el 40% de los estudiantes no presenta coherencia entre el tiempo planificado y el ejecutado, lo que demuestra dificultades en la organización y gestión del tiempo en el aula.

En la pregunta 4, aunque el 20% presenta coherencia en las actividades desarrolladas, el 80% restante evidencia inconsistencias, lo que indica una ejecución poco alineada con la planificación inicial.

Discusión

Los resultados evidencian deficiencias significativas en la articulación entre la planificación, la ejecución y el registro de la práctica pedagógica, lo cual afecta directamente la calidad del proceso formativo de los estudiantes.

La baja coherencia entre lo planificado y lo ejecutado sugiere debilidades en la formación pedagógica, particularmente en la capacidad de diseñar y desarrollar clases estructuradas. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), la coherencia entre planificación y ejecución es fundamental para garantizar aprendizajes significativos.

Por otra parte, la falta de correspondencia entre los contenidos y los registros evidencia una escasa rigurosidad en el uso de instrumentos pedagógicos como el diario de campo y la ficha de práctica. Esto coincide con Hernández-Sampieri et al. (2014), quienes destacan la importancia de la sistematicidad en los procesos educativos para asegurar la calidad de la información.

Por otro lado, las dificultades en la gestión del tiempo reflejan una limitada capacidad de organización didáctica, lo cual impacta negativamente en el desarrollo de la clase. En este sentido, Biggs (2005) plantea que la planificación efectiva del tiempo es clave en la alineación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inconsistencia entre las actividades planificadas y ejecutadas evidencia prácticas pedagógicas improvisadas, lo que limita el desarrollo de competencias en los estudiantes. Esto se relaciona con lo expuesto por Mosston y Ashworth (2008), quienes destacan la importancia de una enseñanza estructurada y planificada en Educación Física.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

La presente sección integra los resultados obtenidos a partir de los siguientes instrumentos aplicados en el programa de Educación Física de la UTCH:

Guía de observación de clases

Encuesta a docentes orientadores de práctica

Encuesta a docentes de los centros de práctica

Guía de revisión de guías programáticas

Lista de chequeo de fichas de práctica, diario de campo y plan de clase

El propósito de esta triangulación fue identificar tendencias, regularidades y contradicciones en torno al proceso de práctica pedagógica, con el fin de interpretar los resultados de manera integral.

Resultados por categorías

Planificación pedagógica

Los resultados evidencian una debilidad estructural en la planificación:

En la observación de clases, aunque se formulan objetivos, no siempre se articulan con las actividades.

En las encuestas, los docentes reconocen que la planificación es solo parcialmente adecuada.

En la revisión de guías programáticas, se identificó falta de coherencia entre contenidos y su aplicación.

En los documentos (plan de clase y fichas), se evidenció baja correspondencia entre lo planificado y lo ejecutado.

En conjunto, estos hallazgos evidencian una planificación débil, fragmentada y poco articulada, lo cual limita el desarrollo del proceso pedagógico. Según Biggs (2005), la falta de alineación entre planificación y ejecución afecta directamente la calidad del aprendizaje.

Desarrollo de la clase

Se identifican inconsistencias entre lo planificado y la ejecución real:

La observación de clases mostró dificultades en la claridad de instrucciones y manejo del grupo, que los docentes logran cierto nivel de ejecución, pero con deficiencias en la organización y control del grupo.

Los docentes de centros de práctica reportan desempeños entre regulares y deficientes, limitaciones en la aplicación de conocimientos pedagógicos en contextos reales.

Los registros en diarios de campo no coinciden con lo desarrollado en aula.

Por su parte, el análisis de fichas de práctica y diarios de campo evidencia incoherencias entre lo que se planifica y lo que realmente se ejecuta, lo cual indica improvisación y falta de control en el proceso de enseñanza.

Estos resultados coinciden con Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes afirman que una ejecución deficiente limita el logro de aprendizajes significativos, prácticas pedagógicas poco estructuradas y con alto nivel de improvisación.

Metodología y estrategias didácticas

Los datos evidencian un uso limitado de estrategias pedagógicas:

Predominio de metodologías tradicionales.

Baja innovación en el uso de recursos y actividades.

Escasa motivación estudiantil reportada en encuestas y observaciones.

De igual manera, la revisión de instrumentos de los estudiantes evidencia una baja correspondencia entre las estrategias planificadas y las ejecutadas, lo que indica falta de dominio metodológico, en fin limitada diversidad metodológica y escasa innovación pedagógica.

Según Mosston y Ashworth (2008), la ausencia de diversidad metodológica limita el desarrollo de competencias en Educación Física, situación que se refleja claramente en los resultados obtenidos.

Interacción pedagógica

Se identifican dificultades en la relación docente-estudiante:

Problemas en el manejo de grupo.

Comunicación poco efectiva.

Participación estudiantil limitada.

Lo que permite inferir que hay una interacción pedagógica débil y poco favorecedora del aprendizaje activo.

Evaluación y retroalimentación

Es una de las categorías más críticas identificados en la triangulación es la evaluación:.

Baja presencia de retroalimentación en las clases observadas, lo cual se confirma en las encuestas, donde no se observa una práctica sistemática de evaluación formativa

Docentes reconocen debilidades en el acompañamiento evaluativo.

Escasa evidencia de evaluación formativa en los registros, se identificaron inconsistencias en los registros, lo que evidencia una falta de seguimiento adecuado del proceso pedagógico. La ausencia de procesos evaluativos claros limita la mejora del aprendizaje, tal como lo señalan

Hattie y Timperley (2007), quienes destacan la retroalimentación como un factor clave en el rendimiento académico.

Articulación curricular y coherencia documental

Los instrumentos documentales evidencian una problemática estructural, una grave falta de articulación entre los diferentes componentes del proceso formativo

Falta de unificación en guías programáticas, los contenidos no siempre corresponden con lo desarrollado en clase y las competencias no mantienen coherencia entre semestres.

Las guías programáticas no están unificadas, esto se refuerza con los resultados de los estudiantes, donde se evidencia una desconexión entre plan de clase, diario de campo y ficha de práctica. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), la coherencia en los procesos educativos es fundamental para garantizar la calidad de la formación, lo cual no se cumple en este caso.

Con respecto a la contrastación con referentes teóricos, los hallazgos evidencian una distancia significativa entre la práctica pedagógica observada y los fundamentos teóricos de la formación docente.

Desde el constructivismo sociocultural, se plantea que el aprendizaje ocurre mediante la interacción y mediación social (Vygotsky, 1978). Sin embargo, los resultados muestran una interacción limitada, lo que restringe el desarrollo de aprendizajes significativos.

En relación con la reflexión profesional, Schön (1983) sostiene que el docente debe reflexionar sobre su práctica para mejorarla. No obstante, la inconsistencia en los registros (diarios de campo, fichas) evidencia una escasa cultura reflexiva en los estudiantes en práctica.

Por otro lado, los modelos pedagógicos contemporáneos en Educación Física promueven el aprendizaje activo, cooperativo y contextualizado (Siedentop, 1994; Johnson & Johnson, 2014). Sin embargo, los resultados reflejan metodologías tradicionales, con baja participación y escasa innovación.

Finalmente, la formación docente situada plantea que el aprendizaje debe construirse en contextos reales y articulados (Pérez-Gómez, 2010). En contraste, la falta de coherencia entre los instrumentos y la práctica evidencia una desconexión entre teoría y contexto.

Ademas, la triangulación de los instrumentos permite identificar las siguientes regularidades críticas:

Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales

Escasa reflexión sobre la práctica docente

Limitaciones en la interacción pedagógica

Falencias en la evaluación formativa

Predominio de niveles regulares y deficientes en todos los instrumentos

Falta de coherencia entre planificación, ejecución y evaluación

Uso de estrategias metodológicas tradicionales

Debilidades en el manejo del grupo y desarrollo de la clase

Ausencia de retroalimentación sistemática

Desarticulación curricular entre guías, contenidos y práctica

Inconsistencia en los registros pedagógicos (diarios, fichas y planes)

En conjunto, estos hallazgos evidencian una problemática estructural en el proceso de práctica pedagógica, que requiere intervención a nivel curricular, didáctico e institucional.

Discusión General

La triangulación de resultados permite afirmar que el proceso de práctica pedagógica presenta deficiencias significativas en todos sus componentes, lo que evidencia una formación docente insuficiente.

La falta de planificación coherente, la ejecución improvisada, el uso limitado de estrategias y la ausencia de evaluación formativa configuran un escenario que dificulta el desarrollo de competencias pedagógicas en los estudiantes.

Estos hallazgos coinciden con Biggs (2005), quien plantea que la ausencia de alineación constructiva afecta la calidad del aprendizaje. Asimismo, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que la falta de coherencia pedagógica limita el logro de objetivos educativos.

Por otro lado, la escasa innovación metodológica y la débil interacción en el aula reflejan prácticas tradicionales que no responden a las necesidades actuales, tal como lo advierten Mosston y Ashworth (2008). Además , la ausencia de retroalimentación y seguimiento evidencia una debilidad en la evaluación, aspecto fundamental para la mejora del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

Por ultimo, la triangulación evidencia una problemática estructural en la práctica pedagógica del programa de Educación Física de la UTCH, caracterizada por la falta de coherencia, articulación y sistematicidad en los procesos formativos. Se hace evidente la necesidad de replantear el modelo de formación, fortalecer la planificación, promover estrategias innovadoras y garantizar procesos de evaluación formativa que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO IV:PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

El presente capítulo expone la propuesta de transformación orientada a la organización de una estrategia integradora para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral de los estudiantes de 7°, 8° y 9° semestre del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó. Esta propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos en el diagnóstico, donde se identificaron limitaciones en la articulación entre la teoría y la práctica, así como en la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En correspondencia con estos hallazgos, se diseña una estrategia didáctica integradora que articula principios pedagógicos, dimensiones formativas y componentes estructurales, organizados en fases sistemáticas que permiten orientar la acción educativa hacia la transformación de la realidad. De esta manera, el capítulo presenta de forma estructurada los objetivos, fundamentos teóricos, organización operativa e instrumentos de evaluación de la propuesta, evidenciando su pertinencia, coherencia y viabilidad en el contexto educativo del departamento del Chocó.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

4.1.1 Estrategia didáctica integradora en la práctica pedagógica laboral

La presente propuesta de transformación se orienta al fortalecimiento de la práctica pedagógica laboral de los estudiantes de 7°, 8° y 9° semestre del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica integradora. Esta fundamentación se construye en correspondencia con el objetivo general de la investigación, los referentes del marco teórico y las necesidades identificadas en el diagnóstico, en el cual se evidencian debilidades en la articulación entre los saberes teóricos adquiridos en la formación universitaria y su aplicación en contextos reales de enseñanza.

La propuesta se sustenta en el enfoque constructivista, el cual concibe el aprendizaje como un proceso activo, dinámico y contextualizado. Desde esta perspectiva, Jean Piaget (1972) plantea que el conocimiento se construye a partir de la interacción del sujeto con el medio, mientras que Lev Vygotsky (1978) resalta el papel de la mediación social en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores. En el contexto de la práctica pedagógica laboral, estos postulados permiten comprender la importancia de generar espacios de aprendizaje donde el estudiante-docente reflexione sobre su acción pedagógica y construya saber pedagógico a partir de la experiencia.

En este mismo sentido, el aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (2002) sustenta la necesidad de vincular los conocimientos previos de los estudiantes con las nuevas experiencias formativas. En la Educación Física, esto implica reconocer el cuerpo, el movimiento y la experiencia motriz como elementos centrales en la construcción del conocimiento, favoreciendo procesos de enseñanza más contextualizados y relevantes.

Por otra parte, el enfoque sociocrítico, representado por Paulo Freire (1970), aporta una visión transformadora de la educación, en la cual el proceso pedagógico debe propiciar la reflexión crítica sobre la realidad. En el contexto del departamento del Chocó, esta perspectiva adquiere especial relevancia, dado que la práctica pedagógica laboral debe responder a las particularidades socioculturales, económicas y educativas de la región, promoviendo una educación inclusiva, pertinente y transformadora.

La propuesta retoma los aportes contemporáneos de la didáctica de la Educación Física, especialmente desde autores como Blázquez (2010), quien plantea que esta disciplina debe trascender la enseñanza técnica del deporte para convertirse en un espacio de formación integral. En este sentido, el movimiento humano se asume como eje articulador del aprendizaje, integrando dimensiones cognitivas, motrices, sociales y afectivas.

Asimismo, se consideran los planteamientos de Devís y Peiró (1992), quienes proponen modelos de enseñanza comprensiva en Educación Física, orientados al desarrollo del pensamiento estratégico y la toma de decisiones en contextos reales. Estos aportes son fundamentales para el

diseño de estrategias didácticas que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes durante su práctica pedagógica laboral.

La propuesta se sustenta en el marco normativo colombiano, el cual orienta la formación docente y la enseñanza de la Educación Física. En primer lugar, la Ley 115 de 1994 establece la Educación Física, la recreación y el deporte como áreas fundamentales para la formación integral del ser humano.

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea en los Lineamientos Curriculares de Educación Física (2000) la necesidad de desarrollar competencias motrices, cognitivas y socioafectivas, promoviendo una formación integral. Asimismo, las Orientaciones Pedagógicas (2010) destacan la importancia de contextualizar los procesos de enseñanza en función de las características del entorno.

En cuanto a la formación docente, el MEN (2014) enfatiza el desarrollo de competencias pedagógicas, investigativas y reflexivas en los futuros licenciados, lo cual respalda la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica laboral como un espacio clave para la consolidación del perfil profesional.

Si bien los referentes teóricos mencionados constituyen el sustento de la propuesta, la investigación introduce una resignificación de estos enfoques en función del contexto específico del objeto de estudio. En particular, se identifica que las prácticas pedagógicas laborales presentan una tendencia a la fragmentación entre teoría y práctica, limitando el desarrollo de competencias profesionales integrales.

En respuesta a esta problemática, la contribución teórica del investigador radica en la construcción de una estrategia didáctica integradora que articula tres dimensiones fundamentales:

La reflexión pedagógica, entendida como el análisis crítico de la práctica.

La acción didáctica, centrada en la implementación de estrategias activas.

La contextualización sociocultural, orientada a la pertinencia educativa.

Esta propuesta configura una nueva representación de la práctica pedagógica laboral como un proceso dinámico, reflexivo e integrador, en el cual el estudiante-docente no solo aplica conocimientos, sino que los reconstruye en interacción con su contexto.

De igualmanera, se establecen nuevas relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando contenidos, metodologías, evaluación y contexto en una estructura coherente. Esta integración permite definir una ruta metodológica que orienta la intervención pedagógica y contribuye a la transformación efectiva del problema identificado.

En este sentido, el aporte del investigador se ubica en la construcción de un modelo didáctico contextualizado para la formación en Educación Física en el departamento del Chocó, el cual responde a las necesidades reales del entorno educativo y fortalece la relación entre universidad y escuela.

En coherencia con lo anterior, la fundamentación de la propuesta evidencia una articulación entre teorías del aprendizaje, enfoques pedagógicos, didáctica específica y normatividad educativa, integradas y resignificadas en función del contexto. Esta integración permite sustentar una estrategia didáctica innovadora que contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral y al fortalecimiento de la formación docente en Educación Física, Recreación y Deportes.

Esta estrategia didáctica integradora se diferencia de enfoques tradicionales porque:

Articula teoría práctica contexto en un solo proceso.

Integra la cultura local del Chocó en la enseñanza de la Educación Física.

Fortalece la reflexión pedagógica como eje formativo.

Convierte la práctica pedagógica en un espacio de investigación y transformación.

En coherencia con lo anterior, la fundamentación de la propuesta no solo retoma referentes teóricos consolidados, sino que los resignifica y adapta a las particularidades del contexto del Chocó, aportando a la construcción de una didáctica pertinente para la formación de docentes en

Educación Física, Recreación y Deportes. De esta manera, se contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas laborales más integrales, reflexivas y comprometidas con la transformación social del contexto.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

El cuerpo referencial de la propuesta se estructura a partir de la integración de tres ejes fundamentales:

Reflexión pedagógica: orientada al análisis crítico de la práctica.

Acción didáctica: centrada en la implementación de estrategias activas.

Contextualización sociocultural: que vincula el aprendizaje con el entorno del estudiante.

Estos ejes se articulan para superar la fragmentación entre teoría y práctica, identificada en el diagnóstico, configurando una propuesta integradora que responde a las necesidades del contexto educativo del Chocó.

Fase 1: Diagnóstico y contextualización. Se realiza la caracterización del contexto educativo mediante la observación, entrevistas y análisis documental. Esta fase permite identificar las necesidades pedagógicas y socioculturales del entorno.

Fase 2: Planificación didáctica. Se diseñan unidades didácticas integradoras, articulando objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, en coherencia con el contexto identificado.

Fase 3: Implementación pedagógica. Se ejecutan las estrategias didácticas en escenarios reales de práctica, promoviendo el uso de metodologías activas como juegos, actividades recreativas y aprendizaje basado en problemas.

Fase 4: Reflexión crítica. Se desarrolla un proceso de análisis de la práctica mediante diarios de campo, autoevaluación y coevaluación, favoreciendo la construcción de saber pedagógico.

Fase 5: Evaluación y transformación. Se evalúa el impacto de la estrategia en el desempeño del estudiante y en el aprendizaje de los educandos, generando propuestas de mejora.

La estrategia didáctica integradora se caracteriza por:

Ser contextualizada, al responder a las condiciones socioculturales del Chocó.

Ser flexible, permitiendo su adaptación a diferentes escenarios educativos.

Ser integral, al articular dimensiones cognitivas, motrices y sociales.

Ser reflexiva, promoviendo el análisis crítico de la práctica pedagógica.

Ser transformadora, al generar cambios en el proceso formativo.

Contribución de la propuesta constituye un aporte teórico y práctico al campo de la formación docente en Educación Física, al plantear una nueva forma de concebir la práctica pedagógica laboral como un proceso integrador, dinámico y contextualizado. Esta contribución se evidencia en la articulación de nuevos vínculos entre teoría, práctica y contexto, permitiendo una intervención más pertinente y efectiva en la realidad educativa.

4.3. Objetivos de la propuesta.

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Fortalecer la práctica pedagógica laboral de los estudiantes mediante la implementación de una estrategia didáctica integradora que articule la reflexión pedagógica, la acción didáctica y la contextualización sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

1. Diagnosticar las condiciones pedagógicas y contextuales de los escenarios de práctica.
2. Diseñar estrategias didácticas contextualizadas que integren teoría y práctica.
3. Implementar acciones pedagógicas innovadoras en los espacios de práctica.
4. Promover la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.
5. Evaluar el impacto de la estrategia en el desempeño docente en formación.

4.4. Actividades, fases y/o etapas.

FASE 1: Diagnóstico y contextualización

Objetivo. Caracterizar el contexto educativo y reconocer las necesidades pedagógicas del entorno donde se desarrolla la práctica.

Actividades

a) Observación directa de clases en la institución educativa.

b) Aplicación de instrumentos diagnósticos (guías de observación, entrevistas a docentes).

c) Caracterización del contexto sociocultural de los estudiantes.

d) Identificación de problemáticas en la enseñanza de la Educación Física.

e) Productos esperados

f) Informe diagnóstico. **(ver anexo 6)**

g) Matriz de necesidades pedagógicas. **(ver anexo 7)**

Evaluación

- Tipo: Diagnóstica
- Técnicas: Observación, análisis documental
- Instrumentos: Lista de chequeo, diario de campo

FASE 2: Planificación didáctica integradora

Objetivo. Diseñar una propuesta pedagógica contextualizada que articule teoría y práctica.

Actividades

a) Diseño de unidades didácticas integradoras.

b) Formulación de objetivos de aprendizaje (competencias).

c) Selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

d) Diseño de estrategias metodológicas activas (juegos, circuitos, aprendizaje basado en problemas).

e) Elaboración de instrumentos de evaluación formativa.

f) Productos esperados

g) Plan de clase estructurado. (ver anexo 8)

h) Unidad didáctica integradora. (ver anexo 9)

Evaluación

- Tipo: Formativa

- Técnicas: Revisión por pares, asesoría docente
- Instrumentos: Rúbrica de planificación

FASE 3: Implementación de la práctica pedagógica

Objetivo. Ejecutar la propuesta didáctica en el contexto real de enseñanza.

Actividades

a) Desarrollo de clases de Educación Física.

b) Aplicación de estrategias activas (juegos cooperativos, actividades recreativas, deporte formativo).

c) Integración de elementos culturales del contexto (juegos tradicionales del Chocó, prácticas recreativas locales).

d) Uso de recursos didácticos adaptados al entorno.

e) Productos esperados

f) Registro de clases desarrolladas.

g) Evidencias (fotografías, videos, guías). **(ver anexo 10)**

Evaluación

- Tipo: Formativa y continua
- Técnicas: Observación participante
- Instrumentos: Rúbrica de desempeño docente, lista de cotejo

FASE 4: Reflexión pedagógica crítica

Objetivo. Analizar la práctica desarrollada para identificar logros, dificultades y oportunidades de mejora.

Actividades

a) Elaboración de diarios reflexivos.

b) Charlas de actualización práctica pedagogíca

c) Análisis crítico de las clases impartidas.

d) Socialización de experiencias con pares y docentes tutores.

e) Retroalimentación colectiva.

f) Productos esperados

g) Diario pedagógico reflexivo. **(ver anexo 11)**

h) Informe de análisis de la práctica.

Evaluación

- Tipo: Formativa-reflexiva
- Técnicas: Autoevaluación, coevaluación
- Instrumentos: Guía de reflexión pedagógica

FASE 5: Evaluación integral y transformación

Objetivo. Valorar el impacto de la estrategia y proponer mejoras en la práctica pedagógica.

Actividades

a) Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes escolares.

b) Evaluación del desempeño del practicante.

c) Sistematización de la experiencia pedagógica.

d) Propuesta de ajustes a la estrategia didáctica.

e) Productos esperados

f) Informe final de práctica pedagógica.**(ver anexo 12)**

g) Propuesta de mejora.

Evaluación

- Tipo: Sumativa e integral
- Técnicas: Evaluación por desempeño
- Instrumentos: Rúbrica integral, informe final

Representación de la estrategia didáctica integradora

La estrategia didáctica integradora se concibe como una representación teórico-metodológica que organiza de manera sistemática los elementos, relaciones y procesos que orientan la transformación de la práctica pedagógica laboral. Este modelo articula principios, dimensiones, componentes y fases en un sistema dinámico que permite comprender, planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos reales.

Desde una perspectiva constructivista, la estrategia se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción entre el sujeto y su entorno (Piaget, 1972), así como en la mediación social que favorece el aprendizaje significativo (Vygotsky, 1978). En este sentido, el modelo integra la relación teoría-práctica como eje central del proceso formativo, superando enfoques tradicionales fragmentados.

Asimismo, la estrategia incorpora el enfoque sociocrítico, el cual concibe la educación como un proceso orientado a la transformación de la realidad (Freire, 1970). Esto implica que la práctica pedagógica laboral no solo se limita a la aplicación de conocimientos, sino que se convierte en un espacio de reflexión crítica y construcción de saber pedagógico.

En consecuencia, la estrategia didáctica integradora se define como un sistema estructurado y flexible que articula principios pedagógicos, dimensiones formativas y componentes del proceso educativo, organizados en fases cíclicas (diagnóstico, planificación, implementación, reflexión, evaluación y transformación), con el propósito de fortalecer una práctica pedagógica contextualizada, reflexiva e innovadora.

La estrategia didáctica integradora

La estrategia didáctica integradora se define como un conjunto organizado y coherente de acciones pedagógicas, metodológicas y evaluativas que permiten articular de manera intencional la teoría, la práctica y el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de favorecer la formación integral del estudiante.

De acuerdo con los planteamientos de David Ausubel (2002), el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las estructuras cognitivas previas del sujeto. En este sentido, la estrategia didáctica integradora promueve experiencias de aprendizaje contextualizadas que parten de la realidad del estudiante, especialmente en el campo de la Educación Física, donde el cuerpo y el movimiento constituyen ejes fundamentales del conocimiento.

Por otra parte, desde la didáctica contemporánea, autores como Blázquez (2010) plantean que la enseñanza de la Educación Física debe orientarse hacia el desarrollo integral del estudiante, integrando dimensiones motrices, cognitivas y socioafectivas. En coherencia con ello, la estrategia didáctica integradora articula actividades curriculares y extracurriculares, así como recursos pedagógicos diversos, que favorecen el aprendizaje activo y participativo.

Asimismo, la estrategia incorpora el enfoque sociocrítico de Paulo Freire (1970), al promover la reflexión pedagógica como un componente esencial del proceso formativo, permitiendo al estudiante analizar su práctica y generar propuestas de mejora.

En síntesis, la estrategia didáctica integradora se define como un proceso pedagógico sistemático, flexible y contextualizado que, mediante la articulación de acciones didácticas, reflexión crítica y evaluación continua, contribuye al fortalecimiento de la práctica pedagógica laboral y a la formación de docentes capaces de transformar su realidad educativa.

Imagen 2 . *Representación del modelo de la estrategia*



Nota: *elaboración propia*

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación de la estrategia didáctica integradora en la práctica pedagógica laboral requiere la disposición y articulación de diversos recursos que posibiliten el desarrollo efectivo de las fases propuestas. Estos recursos se organizan en categorías que responden a las necesidades pedagógicas, didácticas y contextuales del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó.

Los recursos humanos constituyen el eje central de la propuesta, dado que permiten la mediación pedagógica y la orientación del proceso formativo, en donde los Actores involucrados son**:**

a) Estudiantes practicantes (7°, 8° y 9° semestre).

b) Docente tutor universitario.
c) Docente cooperador de la institución educativa.
d) Estudiantes de la institución donde se realiza la práctica.
e) Directivos docentes (coordinadores, rectores).

Estos tendrían la función de realizar algunas acciones teniendo en cuenta su rol tales como:

a) Orientación y acompañamiento pedagógico.
b) Supervisión y evaluación de la práctica.
c) Retroalimentación continua del proceso formativo.

Por otro lado, la diversidad de recursos didácticos, que se utilicen como medios que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en en el proceso de formación de Educación Física y la práctica pedagógica. Materiales: Balones (fútbol, baloncesto, voleibol), conos, cuerdas, aros, colchonetas.Silbatos, cronómetros, implementos alternativos (material reciclado adaptado), guías de clase, cartillas, documentos digitales etc. Otros aspectos relevantes son los recursos físicos o espaciales , recursos tecnológicos y metodológicos que ayudarán en futuro en la implementación de la estrategia

La implementación de la estrategia didáctica integradora requiere una articulación coherente entre recursos humanos, didácticos, físicos, tecnológicos, metodológicos, normativos y socioculturales. Esta integración garantiza el desarrollo efectivo de la práctica pedagógica laboral, promoviendo una formación docente contextualizada, reflexiva y transformadora.

4.6. Resultados.

Los resultados evidencian que la estrategia didáctica integradora quiere lograr:

Superar la fragmentación entre teoría y práctica.

Fortalecer competencias pedagógicas en los estudiantes.

Promover una enseñanza contextualizada y significativa.

Generar impacto positivo en los estudiantes escolares.

Por tanto, se concluye que la propuesta busca contribuir de manera efectiva a la transformación del problema identificado, aportando al mejoramiento de la formación docente en el contexto de la Educación Física en el departamento del Chocó.

4.6.1 Resultados o productos a obtener.

Como resultado global de la estrategia, se obtiene:

- Un modelo de estrategia didáctica integradora aplicable a la práctica pedagógica laboral en Educación Física.
- Una ruta metodológica estructurada (diagnóstico, planificación, implementación, reflexión y evaluación).
- Una propuesta validada que puede ser replicada en contextos similares.

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación.

La identificación de recursos y la valoración de los requisitos de la propuesta evidencian su viabilidad, pertinencia e impacto en el contexto educativo.

Al concluir el diseño de la estrategia didáctica integradora, se valoran los requisitos que debe cumplir toda propuesta de transformación educativa:

a) **Pertinencia.** La propuesta responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico, especialmente en la articulación teoría-práctica y la contextualización del aprendizaje.

b) **Coherencia**. Existe correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos, las fases de la estrategia y los instrumentos de evaluación.

c) **Viabilidad**. La propuesta es aplicable en el contexto del Chocó, dado que utiliza recursos accesibles y se adapta a las condiciones reales de las instituciones educativas.

d) **Flexibilidad.** Permite ajustes según las características del contexto y de los estudiantes.

e) **Impacto.** Se orienta a la transformación de la práctica pedagógica, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

f) **Innovación.** Integra elementos novedosos como la reflexión pedagógica sistemática y la incorporación del contexto sociocultural en la enseñanza.

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La evaluación de la estrategia se concibe como un proceso sistemático y continuo de la teoría y la práctica, el cual valorará la eficiencia, eficacia y efectividad de la estrategia al aplicarse las acciones estratégicas específicas reflejadas en el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas.

Para evaluar la presencia de los indicadores, dentro del proceso de consulta de expertos que se hace se ha empleado una escala que establece la consideración es de Bajo, Medio, Alto, según los valores que obtengan:

Bajo: Si hay presencia de los indicadores identificados para cada acción estratégica, en menos de un 60% de la muestra.

Medio: Presencia de los indicadores identificados para cada acción estratégica, entre 60-85% de la muestra.

Alto: Presencia de las dimensiones de la encuesta identificados para cada acción estratégica, superior a un 85% de la muestra. **(Ver Anexo 13)**

En resumen puede decirse, que la objetividad que se alcance a partir de la evaluación de esta permitirá la realización de ajustes en su ejecución que posibilite una mejor aplicación del modelo didáctica para la formación de la orientación de la práctica pedagógica laboral en el programa de Educación Física, Recreación y Deporte a través de la relación dialéctica entre el modo de actuación profesional y el perfil de formación.

Los resultados de la consulta a expertos en relación con la factibilidad del la Estrategia didáctica integradora orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025–2026.

La validación de la concepción se realizó desde el punto de vista teórico y práctico, a través de la Consulta a Expertos que tiene como objetivo la valoración teórica de la concepción que se propone y su correspondiente estrategia de implementación.

Se parte en este caso, de la utilización del método Delphi que fue creado alrededor de los años de 1963, cuando dos matemáticos norteamericanos (Norman Dalkey y Olaf Hermes) diseñaron una técnica con el propósito de llegar al consenso entre expertos sobre un acontecimiento futuro. El nombre “Delphi” fue escogido para hacer mención a la ciudad de la antigua Grecia, Delfos, dónde era célebre el oráculo que habitaba el templo y adivinaba el futuro. El método Delphi consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas (Valdés, 1999), (Moráguez, 2001).

El método consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas. Para una mayor eficacia del método es aconsejable el anonimato y la retroalimentación controlada. Lo primero que se hizo fue la selección de expertos, definiendo como experto el individuo en sí, grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia (Valdés, 1999) (Moráguez, 2001).

Para la evaluación por criterio de expertos del modelo didáctico de formación para la práctica pedagógica laboral y su estrategia de implementación, se tomó la población identificada como experto a partir de considerar el consentimiento del experto con relación a su participación y de evaluar su nivel de disposición, la creatividad en el análisis de la solución de los problemas entendida como la originalidad con que lo hace, la capacidad de análisis y de pensamiento en la solución de problemas y toma de decisiones que exijan un criterio que vaya más allá de los

marcos tradicionales o actuales, la ética con que realiza los análisis, su espíritu crítico y autocrítico, así como su profesionalidad, categoría científica, académica y docente superior (titular, asociado y asistente).

Tabla 8 *Formación y Escalafón de Expertos*

Pos Dr	Doctores	Titular	Asociado	Asistente
6	15	17	3	1

Nota: *elaboración propia*

En la investigación se tomaron 21 expertos de todo el mundo que fueron las personas que estuvieron prestas hacer la autoevaluación, en función de las características siguientes: experiencia, competencia, creatividad, disposición a participar en la encuesta, capacidad de análisis y de pensamiento, interés colectivista y autocrítico.

El Coeficiente de competencia (k) se determinó mediante:

$$K = \frac{(Kc + Ka)}{2}$$

Donde :

- Kc: coeficiente de conocimiento sobre el tema que se le pide opinión. Este coeficiente se autovalora acorde con el valor de la escala. Este valor, propuesto por el posible experto, se multiplica por 0,1 y se obtiene una puntuación, Asi.: Si el posible experto marcó el número 8, éste se multiplica por 0,1 y se obtiene 0,8; luego, Kc = 0,8.
- Ka: coeficiente de argumentación. Este coeficiente se autoevalúa en alto (A), medio (M) o bajo (B) como el grado de influencia de las fuentes siguientes: análisis teóricos realizados por el posible experto, su experiencia obtenida, trabajos de autores nacionales, trabajos de autores extranjeros, su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero y su intuición

De acuerdo con los puntos obtenidos se obtiene el coeficiente de competencia (K) de cada experto, donde se catalogan de así:

Sí 0,8 £ K £ 1; entonces, el coeficiente de competencia es alto.

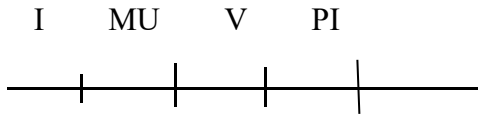
Sí 0,5 £ K < 0,8: coeficiente de competencia medio

Sí K < 0,5: coeficiente de competencia bajo

En el caso de la investigación se trabajaron con 21 posibles expertos de los cuales, todos catalogaron con competencia alta, con los que se continuó el proceso.

Los expertos evaluaron: la pertinencia de la Estrategia didáctica integradora orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025–2026., la articulación de la estrategia para desarrollar sus fases , la concordancia con los objetivos, Coherencia de las acciones, la contribución práctica de la estrategia, la estrategia como acción para mejorar la práctica pedagógica laboral responde a una coherencia de las bases teóricas . A partir de evaluar en las categorías: Indispensable, Muy válido, Valido, Poco importante y Nada. Importante. **(Ver Anexo 14)**

Con los resultados aportados, se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall, con el propósito de medir el nivel de correlación de las respuestas y se obtuvieron los valores -0,21 – 0,55 – 0,28 – 0,21 – 0, 28 los cuales demuestran la correspondencia entre las respuestas, además se observaron proporciones significativas de evaluadores que consideraron sus respuestas en las categorías Indispensable y Muy válido, lo cual responde a favor de la pertinencia de los materiales evaluados.



0,31----2,65, --3,50

En términos generales la evaluación del modelo y la estrategia fue evaluada como indispensable muy útil y cada indicador de la siguiente manera:

Tabla 9 *Resultados y valoración de Expertos*

No.	**Indicadores**	**Resultado**
1	Hay una articulación de la estrategia para desarrollar y mejorar la formación de la práctica pedagógica laboral en el Programa de Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad Tecnológica del Chocó	**Indispensable**
2	Concordancia de las ideas científicas	**Muy valido**
3	Coherencia de las acciones estratégicas.	**Indispensable**
4	La investigación, permite la contribución práctica del modelo a través de sus acciones estratégicas específicas.	**Indispensable**
5	La estrategia como acción responde a una coherencia de las bases teóricas .	**Indispensable**

Nota: *elaboración propia*

Con respecto a la articulación de la estrategia didactica integradora orientada al mejormiento de la formación de la práctica pedagógica laboral en el Programa de Educación Física, Recreación y Deporte (1), los consultados consideran indispensable esta relación, lo que permite constatar que es pertinente la formación de la práctica pedagógica laboral dentro del proceso de formación del licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte.

El segundo indicador evaluado, sobre la concordancia del teorias fueron consideras como muy válido encontrando una buena argumentación para la estrategia didáctica integradora.

Las acciones estratégicas (3) presentadas fueron evaluadas como muy útil, considerando que estas se ajustan al modelo propuesto.

La investigación, permite la contribución práctica de la estrategia didactica integradora a través de sus fases específicas. los expertos evaluaron como indispensable porque estas permiten una coherencias metodológica y sistemática en el desarrollo de la estrategia.

Los expertos manifiestan que es indispensable la estrategia didáctica orientadora como acción orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, en el periodo 2025–2026, que este en una coherencia con las bases teóricas y objetivos.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito diseñar una estrategia didáctica orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó, durante el periodo 2025–2026. En este sentido, el proceso investigativo permitió integrar el análisis teórico, el diagnóstico contextual y la construcción de una propuesta de transformación pertinente, coherente con las necesidades del entorno educativo. A partir de los resultados obtenidos, se presentan las siguientes conclusiones, las cuales sintetizan los hallazgos más relevantes en correspondencia con los objetivos planteados y la hipótesis de investigación.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a diagnosticar el estado actual de la práctica pedagógica laboral, se evidenció que, si bien existen fortalezas en el compromiso de los estudiantes y en el dominio básico de contenidos disciplinares, persisten debilidades significativas en la articulación entre teoría y práctica, en la planificación didáctica y en la contextualización de las actividades pedagógicas.

Así mismo, se identificaron necesidades formativas relacionadas con el desarrollo de competencias reflexivas, investigativas y metodológicas, lo cual confirma la existencia de un problema real que requiere intervención en el contexto educativo del Chocó. Lo cual coincide con lo planteado por Paulo Freire (1970), quien destaca la necesidad de una práctica educativa crítica y reflexiva como eje de transformación. Este diagnóstico permitió identificar necesidades formativas relacionadas con el uso de estrategias didácticas activas, la integración del contexto sociocultural y el fortalecimiento de competencias pedagógicas.

En cuanto al segundo objetivo, referido al análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos, se logró establecer que los enfoques se concluye que el enfoque constructivista, sustentado en los aportes de Jean Piaget (1972) y Lev Vygotsky (1978), así como el aprendizaje significativo de David Ausubel (2002), constituyen bases sólidas para la transformación de la práctica pedagógica. Estos enfoques permiten comprender el aprendizaje como un proceso activo, mediado y contextualizado, lo cual fundamenta la necesidad de implementar estrategias didácticas

integradoras. De igual manera, se reafirma la pertinencia del enfoque sociocrítico al considerar la educación como un proceso de transformación social en contextos como el del Chocó. Ademas estos referentes permitieron comprender la importancia de la mediación pedagógica, la reflexión crítica y la contextualización del aprendizaje, aportando elementos clave para el diseño de estrategias didácticas más integrales y pertinentes en la formación docente en Educación Física.

Respecto al tercer objetivo, centrado en el diseño de la estrategia didáctica, se construyó una propuesta integradora estructurada en fases (diagnóstico, planificación, implementación, reflexión, evaluación y transformación), articulada con principios pedagógicos, dimensiones formativas y componentes del proceso educativo. Esta estrategia responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico y se caracteriza por su enfoque contextualizado, flexible y orientado a la formación integral del estudiante, constituyendo un aporte significativo tanto en el plano teórico como práctico.

En relación con el cuarto objetivo, orientado a la validación de la propuesta, los resultados obtenidos mediante el juicio de expertos y la valoración de actores involucrados evidenciaron altos niveles de pertinencia, coherencia y viabilidad de la estrategia didáctica integradora. Los expertos destacaron su claridad conceptual, su aplicabilidad en el contexto del Chocó y su potencial para mejorar la calidad de la práctica pedagógica laboral.

En correspondencia con la hipótesis planteada, los resultados permiten inferir que la aplicación de una estrategia didáctica específica, como la propuesta en esta investigación, tiene el potencial de incrementar significativamente los niveles de desempeño y la apropiación de competencias profesionales en los estudiantes durante su práctica pedagógica laboral. Aunque la investigación se centró principalmente en el diseño y validación de la estrategia, los elementos obtenidos evidencian su capacidad transformadora y su impacto positivo en el proceso formativo.

En síntesis, la investigación aporta una solución viable al problema identificado, al proponer una estrategia didáctica integradora que fortalece la relación entre teoría y práctica, promueve la reflexión pedagógica y responde a las particularidades del contexto sociocultural del Chocó. De esta manera, se contribuye al mejoramiento de la formación docente en Educación Física, Recreación y Deportes, favoreciendo prácticas pedagógicas más pertinentes, críticas e innovadoras.

Finalmente, se concluye que la investigación aporta una alternativa metodológica innovadora que fortalece la práctica pedagógica laboral desde una perspectiva integradora, reflexiva y contextualizada. Este aporte no solo responde a las necesidades del programa de formación docente, sino que también contribuye al mejoramiento de la calidad educativa en el contexto del departamento del Chocó, consolidando la relación entre universidad, escuela y comunidad.

RECOMENDACIONES

Derivado del proceso investigativo orientado al diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de la práctica pedagógica laboral en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Tecnológica del Chocó (2025–2026), se presentan las siguientes recomendaciones. Estas se formulan considerando tanto la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos como la necesidad de proyectar futuras líneas de investigación y acciones de mejora en el contexto educativo.

Desde el punto de vista metodológico:

Se recomienda que futuras investigaciones aborden el estudio de la práctica pedagógica laboral mediante el uso de enfoques metodológicos complementarios que permitan fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados. En este sentido, se sugiere la incorporación de diseños mixtos o cuasi-experimentales que posibiliten no solo la comprensión cualitativa del fenómeno, sino también la medición cuantitativa del impacto de la estrategia didáctica en el desarrollo de competencias profesionales.

Asimismo, es pertinente diversificar los instrumentos de recolección de información, incluyendo técnicas como entrevistas en profundidad, grupos focales, escalas de medición de desempeño y análisis longitudinal, lo cual contribuiría a una mayor triangulación de datos y, por ende, a una mayor rigurosidad científica, tal como lo plantea Robert K. Yin (2018).

De igual manera, se sugiere replicar la metodología empleada en esta investigación en otros contextos educativos, niveles de formación o áreas del conocimiento, con el fin de contrastar resultados y ampliar el alcance de la propuesta. Esto permitiría validar la consistencia del modelo propuesto y su aplicabilidad en diversos escenarios educativos.

Desde el punto de vista académico:

Se invita a la Universidad Tecnológica del Chocó y a la comunidad académica del programa de Educación Física, Recreación y Deportes a continuar fortaleciendo la investigación en torno a la práctica pedagógica laboral, reconociendo su papel esencial en la formación integral de docentes. La relevancia de este campo radica en su impacto directo en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la capacidad de los futuros profesionales para responder a las necesidades del contexto.

En este sentido, se recomienda promover espacios académicos permanentes de reflexión pedagógica, tales como seminarios, grupos de investigación y comunidades de práctica, que permitan la sistematización de experiencias y el intercambio de saberes. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Donald Schön (1983), quien resalta la importancia del profesional reflexivo en la mejora continua de la práctica educativa.

Asimismo, se sugiere fortalecer la articulación entre los componentes teóricos y prácticos del currículo, incorporando estrategias didácticas integradoras que favorezcan el aprendizaje significativo y contextualizado, en coherencia con los postulados de David Ausubel (2002). De igual forma, es importante consolidar procesos de acompañamiento pedagógico por parte de los docentes tutores, garantizando una orientación sistemática durante la práctica pedagógica laboral.

Recomendaciones prácticas

Desde el ámbito práctico, se recomienda implementar la estrategia didáctica integradora diseñada en esta investigación como parte del proceso formativo de los estudiantes en práctica pedagógica laboral, asegurando su adaptación a las condiciones reales de las instituciones educativas del departamento del Chocó. Para ello, es fundamental establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan valorar su impacto y realizar ajustes continuos.

Así mismo, se propone fortalecer el uso de recursos didácticos contextualizados, integrando elementos propios del entorno sociocultural, como juegos tradicionales, prácticas recreativas locales y dinámicas comunitarias, lo cual favorece la pertinencia del proceso educativo y el desarrollo de aprendizajes significativos.

Se recomienda también promover la institucionalización de espacios de reflexión pedagógica, tales como diarios de campo, talleres de retroalimentación y encuentros de socialización de experiencias, con el fin de fortalecer la construcción de saber pedagógico en los estudiantes.

De igual manera, se sugiere consolidar alianzas entre la universidad y las instituciones educativas del contexto, que permitan garantizar escenarios adecuados para la práctica pedagógica y contribuir a la mejora de la calidad educativa en la región.

Finalmente, las recomendaciones planteadas evidencian la necesidad de continuar profundizando en el estudio de la práctica pedagógica laboral desde diferentes enfoques metodológicos, así como de fortalecer los procesos académicos e institucionales que sustentan la formación docente. De igual manera, se resalta la importancia de implementar acciones prácticas que permitan materializar la propuesta diseñada, garantizando su impacto en la transformación de la realidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Aiken, L. R. (2003). Psychological testing and assessment (11th ed.). Allyn & Bacon.

Albán Carlo, J. B., Pérez Plata, L. J., & Vera Campuzano, N. E. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de educación física. Revista Científica Multidisciplinaria Sapientiae, 6(12), 78–102.

Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Pueblo y Educación.

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.

Ayala-Zuluaga, C., & Orozco-Sánchez, J. (2023). Formación docente y prácticas pedagógicas en contextos diversos. Revista Latinoamericana de Educación, 15(2), 45–60.

Ayala-Zuluaga, C., & Orozco Sánchez, N. E. (2023). Saberes experienciales docentes en el prácticum de educación física, recreación y deporte. Retos, 49, 672–682.

Barros Cabarcas, J. (2022). Prácticas pedagógicas en educación física: Retos y perspectivas. Revista Colombiana de Educación Física, 10(1), 78–95.

Barros Cabarcas, M. (2022). Prácticas pedagógicas de los docentes de educación física en Barranquilla. Investigación e Innovación en Ingenierías, 10(2), 85–98.

Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación (3.ª ed.). Pearson.

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 1–25.

Blázquez, D. (2010). La educación física. INDE.

Bloom, B. S. (1971). Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain. Longman.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. La Muralla.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.

Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. Harvard University Press.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. Bulletin of Physical Education, 18(1), 5–8.

Cagigal, J. M. (1979). Deporte y sociedad. Alianza.

Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.

Cerda, H. (2007). La investigación formativa en el aula. Magisterio.

Coll, C. (2001). Psicología de la educación y prácticas educativas. Paidós.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE.

Darling-Hammond, L. (2020). Teacher education around the world. European Journal of Teacher Education, 43(2), 131–150.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.). SAGE.

Dewey, J. (1933). How we think. D.C. Heath.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2020). Sport education, cooperative learning and student social development. Routledge.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fullan, M. (2020). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Gaitán-Pedraza, S. A., Romero-Montes, M. C., & Gómez-Palacio, C. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica. Formación Universitaria, 15(3), 119–130.

García, M., & Ruiz, J. (2021). Formación docente y práctica pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, 33(2), 45–60.

Gómez, L., & Pérez, A. (2021). Planificación didáctica en educación superior. Revista Latinoamericana de Educación, 15(1), 78–95.

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. Beacon Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Imbernón, F. (2017). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperation and competition. Interaction Book Company.

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

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. Prentice Hall.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2021). Experiential learning theory. Journal of Experiential Education, 44(1), 7–24.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46.

López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación. Narcea.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación física. INDE.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2000). Lineamientos curriculares de educación física. MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. MEN.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. Benjamin Cummings.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Paidotribo.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Pérez-Gómez, A. (2010). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. Basic Books.

Siedentop, D. (1994). Sport education. Human Kinetics.

Tamayo y Tamayo, M. (2011). El proceso de la investigación científica (5.ª ed.). Limusa.

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

Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias. Ecoe.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. UNESCO.

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

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press.

Weston, D., & Kirk, D. (2024). Supporting preservice teachers. Journal of Physical Education and Sport, 24(1), 55–66.

Zeichner, K. (2021). The struggle for the soul of teacher education. Routledge.

Zabalza, M. A. (2011). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. Universidad de Antioquia.

.

ANEXOS

Anexo 1 GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Datos generales

Institución: Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH)

Programa: Licenciatura en Educación Física

Observador: _____

Docente observado: _____

Fecha: _____

Curso/Grupo: _____

Duración de la clase: _____

Escala de valoración

Rango	Nivel
1.0 – 1.9	Bajo
2.0 – 2.9	Moderado
3.0 – 3.5	Bueno
3.6 – 4.0	Alto

Matriz de observación

Categoría	Indicador	Descripción	1	2	3	4	Observaciones

Planificación	Objetivos claros	El docente presenta objetivos claros y coherentes con las actividades	☐	☐	☐	☐	
Desarrollo de la clase	Ejecución de la clase	Da instrucciones claras, organiza la clase y realiza correcciones oportunas	☐	☐	☐	☐	
Metodología	Estrategias didácticas	Utiliza estrategias adecuadas para el aprendizaje en Educación Física	☐	☐	☐	☐	
Interacción	Participación estudiantil	Promueve la participación activa, manejo del grupo y comunicación asertiva	☐	☐	☐	☐	
Evaluación	Retroalimentación	Brinda retroalimentación oportuna y pertinente durante la clase	☐	☐	☐	☐	
Fortalezas observadas:							
Aspectos por mejorar:							
Recomendaciones:							

Nota: *elaboración propia*

Anexo 2.....Encuesta para Docentes orientadores de la práctica pedagógica en el programa de Educación Física, recreación y Deportes de la UTCH

Objetivo: Recoger información sobre el acompañamiento pedagógico en la práctica docente del programa de Educación Física, Recreación y Deporte.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que mejor refleje su realidad.

Escala:

- Siempre (Bueno)
- Casi siempre (Regular)
- Nunca (Deficiente)

Cuestionario

¿Promueve usted el desarrollo de capacidades pedagógicas en los practicantes durante su proceso formativo?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Nunca

¿Orienta didácticamente el proceso de práctica pedagógica de sus estudiantes de manera estructurada?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Nunca

¿Sus estrategias metodológicas motivan a los estudiantes para desarrollar una adecuada práctica pedagógica?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Nunca

¿Los recursos, medios y estrategias que utiliza contribuyen a dinamizar el proceso de práctica pedagógica?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Nunca

¿Qué estrategias propone para mejorar la práctica pedagógica en el programa de Educación Física, Recreación y Deporte?

Anexo 3.....Encuesta para Docentes del Centro de Práctica

Objetivo: Recoger información sobre el desempeño pedagógico de los estudiantes del programa de Educación Física, Recreación y Deporte durante su práctica pedagógica en el contexto institucional.

Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con el desempeño de los estudiantes en práctica pedagógica. Marque con una (X) la opción que mejor refleje su apreciación.

Escala de valoración

Excelente: Desempeño sobresaliente, cumple completamente con los criterios esperados.

Bueno: Cumple adecuadamente, con algunos aspectos por mejorar.

Regular: Cumple parcialmente, presenta varias debilidades.

Deficiente: No cumple con los criterios esperados.

Cuestionario

1. Desempeño general del practicante

¿Cómo evalúa el desempeño general de los estudiantes del programa de Educación Física en la práctica pedagógica que realizan en su institución?

☐ Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Deficiente

2. Planificación y desarrollo de la clase

¿Cómo valora la planificación y el desarrollo de las sesiones de clase realizadas por el estudiante en práctica?: Considere aspectos como organización, secuencia de actividades y cumplimiento de objetivos.

☐ Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Deficiente

3. Acción pedagógica en el aula

¿Cómo evalúa la acción pedagógica del estudiante durante su intervención en el ambiente escolar?: Considere manejo de grupo, comunicación, interacción con los estudiantes y dominio del contenido.

☐ Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Deficiente

4. Uso de estrategias, métodos y recursos

¿Qué tan adecuadas son las estrategias metodológicas, los métodos y los recursos utilizados por el estudiante en su práctica pedagógica?

☐ Excelente ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Deficiente

5. Valoración general y sugerencias. De acuerdo con su experiencia, ¿qué fortalezas y aspectos por mejorar identifica en los estudiantes del programa de Educación Física durante su práctica pedagógica?. Por favor, justifique su respuesta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 4 .....Lista de chequeo para revisión de guías programáticas

Objetivo: Evaluar la articulación entre las guías programáticas, los contenidos, las competencias y el proceso de práctica pedagógica en el programa de Educación Física.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que mejor describa la situación observada.

Escala de valoración

Siempre: Se cumple de manera constante y adecuada

A veces: Se cumple parcialmente

Nunca: No se cumple

Preguntas

¿El formato de la guía programática es unificado y utilizado de manera consistente por todos los docentes?
☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

¿Los contenidos programáticos establecidos en las guías corresponden con los desarrollados en las clases?
☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

¿Las competencias definidas en las guías programáticas son coherentes y se mantienen articuladas entre los diferentes semestres?
☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

¿El formato del proceso de práctica pedagógica es coherente y uniforme en los diferentes niveles de práctica?
☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

Anexo 5 Lista de chequeo para revisión de ficha de práctica, diario de campo y plan de clase

Objetivo: Evaluar la coherencia entre la planificación, ejecución y registro de la práctica pedagógica en estudiantes de los semestres 7°, 8° y 9° del programa de Educación Física.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que mejor describa la situación evidenciada.

Escala de valoración

Siempre: Existe coherencia y correspondencia total

A veces: Existe coherencia parcial

Nunca: No existe coherencia

Items

¿Existe coherencia entre la clase planificada y los momentos desarrollados en la práctica pedagógica? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

¿Los contenidos planificados se relacionan con los registros del diario de campo y el plan de clase? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

¿El tiempo planificado para la clase coincide con el registrado en la ficha de práctica? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

¿Las actividades desarrolladas en clase corresponden con las registradas en el plan de clase? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

(Anexo 6) FORMATO DE INFORME DIAGNÓSTICO	
1.1 Datos generales	Institución educativa: Ubicación: Nivel educativo: Grado(s) observado(s): Fecha: Estudiante practicante: Docente orientador
1.2 Caracterización del contexto	Contexto institucional (Descripción de la institución: infraestructura, recursos, enfoque pedagógico)
	Contexto sociocultural (Características de la comunidad: cultura, condiciones sociales, prácticas recreativas)
Contexto del grupo	Número de estudiantes: Edad promedio: Características generales:
1.3 Diagnóstico pedagógico en Educación Física	Planeación docente (¿Existe planificación? ¿Cómo se estructura?)
	Estrategias metodológicas (Tipo de actividades: tradicionales, activas, recreativas)
	Recursos didácticos (Materiales disponibles y uso)
	Evaluación del aprendizaje (Formas de evaluar: observación, pruebas, participación)

1.4 Observación de la práctica pedagógica	Aspecto observado	Descripción	Análisis
	Organización de la clase		
	Participación estudiantil		
	Interacción docente-estudiante		
	Uso del espacio		
1.5 Identificación de problemáticas			
1.6 Análisis e interpretación	(Análisis crítico del diagnóstico en relación con la formación docente)		
1.7 Conclusiones diagnósticas			

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 7)	**MATRIZ DE NECESIDADES PEDAGÓGICAS**	
Propósito	Identificar y priorizar las necesidades que orientarán la estrategia didáctica integradora.	
Priorización de las necesidades	Nivel	Descripción
	Alta	Afecta significativamente el aprendizaje
	Media	Afecta parcialmente
	Baja	Impacto menor

Problema identificado	Causa	Necesidad pedagógica	Prioridad	Propuesta de acción
Clases tradicionales	Falta de formación didáctica	Implementar estrategias activas	Alta	Juegos, aprendizaje basado en problemas
Baja articulación teoría-práctica	Enfoque fragmentado	Integrar teoría y práctica	Alta	Diseño de unidades integradoras
Evaluación empírica	Falta de instrumentos	Fortalecer evaluación formativa	Media	Uso de rúbricas
Poca contextualización	Desconocimiento del entorno	Incorporar cultura local	Alta	Juegos tradicionales del Chocó
No atención a diferencias	Falta de estrategias inclusivas	Aplicar atención a individualidades	Media	Adaptación de actividades

Clasificación de necesidades	Dimensión pedagógica: Falta de planificación estructurada Débil evaluación formativa
	Dimensión didáctica: Uso limitado de estrategias activas Predominio de enseñanza tradicional
	Dimensión contextual: Escasa integración del contexto sociocultural No aprovechamiento de prácticas culturales locales

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 8) UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADORA	
Título	Unidad didáctica integradora: Fortalecimiento de habilidades motrices y valores socioculturales a través de la Educación Física.
Justificación	La presente unidad didáctica responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico, particularmente en la articulación entre teoría y práctica, el uso de metodologías activas y la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se propone una intervención pedagógica que integra el desarrollo motriz, la reflexión pedagógica y el reconocimiento del contexto sociocultural del Chocó.
Objetivo general	Desarrollar habilidades motrices y competencias sociales mediante la implementación de actividades físicas contextualizadas que promuevan el aprendizaje significativo y la participación activa.
Objetivos específicos	Fortalecer la coordinación, el equilibrio y la resistencia física. Promover el trabajo en equipo y la convivencia. Integrar juegos tradicionales del contexto local. Fomentar la participación activa de los estudiantes.
Contenidos Conceptuales	Juegos tradicionales Habilidades motrices básicas Normas de convivencia
Contenidos Procedimentales	Ejecución de actividades físicas Participación en juegos cooperativos Aplicación de reglas
Contenidos Actitudinales	Respeto Trabajo en equipo

	Responsabilidad
Metodología	emplearán metodologías activas como: Aprendizaje basado en juegos Aprendizaje cooperativo Resolución de problemas
Evaluación	Observación directa Rúbrica de desempeño Participación activa Autoevaluación

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 9) EJEMPLOPLAN DE CLASE INTEGRADOR				
Datos generales	Grado: 6° Tema: Juegos tradicionales del Chocó Duración: 60 minutos			
Objetivo de la clase	Desarrollar habilidades motrices mediante la práctica de juegos tradicionales, fortaleciendo la identidad cultural.			
Estructura de la clase	1. Inicio (10 minutos) Actividad de motivación Calentamiento general			
	2. Desarrollo (40 minutos) Juego 1: Carrera de sacos Juego 2: La cuerda Juego 3: Rondas tradicionales			
	3. Cierre (10 minutos) Estiramiento Reflexión sobre la actividad			
Evaluación	Participación Desempeño motriz Trabajo en equipo			
Rubrica de Desempeño	Criterio	Alto	Medio	Bajo

	Participación	Activa y constante	Intermitente	Baja
	Habilidad motriz	Excelente ejecución	Aceptable	Deficiente
	Trabajo en equipo	Colabora activamente	Colabora poco	No colabora

Lista de cotejo	Indicador	Sí	No
	Participa en actividades	☐	☐
	Sigue instrucciones	☐	☐
	Respeta normas	☐	☐

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 10) FORMATO DE REGISTRO DE EVIDENCIAS	
DATOS GENERALES	
Nombre del estudiante practicante	
Semestre: (7°, 8° o 9°)	
Institución educativa:	
Grado:	
Fecha:	
Tema de la clase:	
Duración:	
Docente orientador:	
Docennte del centro de Práctica	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	(Describir de manera detallada lo desarrollado en la clase)
EVIDENCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN	
(Marcar y describir)	
☐ Fotografías	
☐ Videos	

☐ Guías de trabajo	
☐ Plan de clase aplicado	
☐ Lista de asistencia	
☐ Otros: _____	
Descripción de evidencias:	(Explicar qué muestran las evidencias y su relación con la clase)
PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Nivel de participación: ☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo Actitud frente a la actividad: ☐ Positiva ☐ Regular ☐ Negativa Observaciones:
LOGROS ALCANZADOS	
DIFICULTADES PRESENTADAS	
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA (Análisis crítico de la práctica)	
¿Qué funcionó bien?	
¿Qué no funcionó?	
¿Por qué ocurrió?	
¿Qué aprendí como docente en formación?	
PROPUESTAS DE MEJORA	

Evaluación de la sección	Criterio	Alto	Medio	Bajo
	Planeación	☐	☐	☐
	Metodología	☐	☐	☐
	Participación	☐	☐	☐
FIRMAS Firma del estudiante: Firma del docente orientador: Firma del docente del centro de práctica:				

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 11) DISEÑO DEL DIARIO PEDAGÓGICO REFLEXIVO	
Propósito	El diario pedagógico reflexivo tiene como finalidad promover el análisis crítico de la práctica pedagógica laboral desarrollada por los estudiantes de 7°, 8° y 9° semestre, permitiendo la identificación de logros, dificultades y oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.
Fundamentación	El diario pedagógico se sustenta en el enfoque reflexivo de la práctica docente, el cual reconoce que el conocimiento profesional se construye a partir de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la acción. En este sentido, la reflexión pedagógica permite al docente en formación analizar su práctica, resignificar sus experiencias y transformar su quehacer educativo, en coherencia con los planteamientos de Donald Schön (1983) sobre el profesional reflexivo.
Estructura del diario pedagógico reflexivo	
Nombre del estudiante:	
Semestre:	
Institución educativa:	
Grado:	
Fecha:	
Tema de la clase:	
Descripción de la experiencia pedagógica (Describir de manera detallada lo ocurrido durante la clase)	

a. Actividades desarrolladas	
b. Metodología utilizada	
c. Participación de los estudiantes	
Análisis reflexivo	
a) Aspectos positivos	
¿Qué funcionó bien en la clase?	
¿Qué estrategias fueron efectivas?	
b) Dificultades encontradas	
¿Qué situaciones problemáticas se presentaron?	
¿Qué no funcionó como se esperaba?	
c) Interpretación pedagógica	
¿Por qué ocurrieron estas situaciones?	
¿Qué factores influyeron (metodológicos, contextuales, actitudinales)?	
d) Relación teoría – práctica	
¿Cómo se aplicaron los conocimientos teóricos en la clase?	

¿Qué aspectos teóricos se evidencian en la práctica?	
Reflexión crítica	
a) ¿Qué aprendí de esta experiencia como docente en formación?	
b) ¿Cómo contribuye esta experiencia a mi desarrollo profesional?	
c) ¿Qué cambios debo realizar en mi práctica pedagógica?	
Propuestas de mejora	
a. ¿Qué acciones concretas implementaré en futuras clases?	
b. ¿Cómo puedo mejorar la participación de los estudiantes?	
c. ¿Qué estrategias innovadoras puedo incorporar?	
Evidencias de la reflexión (Explicar la relación de las evidencias con la reflexión)	
☐ Fotografías	
☐ Videos	
☐ Plan de clase	

☐Comentarios del docente orientador			
Criterios de evaluación del diario Reflexivo			
Criterio	Alto	Medio	Bajo
Descripción de la experiencia	Clara y detallada	Parcial	Superficial
Análisis pedagógico	Crítico y profundo	Descriptivo	Limitado
Relación teoría-práctica	Evidente y argumentada	Parcial	Ausente
Propuestas de mejora	Viables e innovadoras	Generales	Inexistentes
Escala de valoración			
1. Alto	2. (4.0 – 5.0)		
3. Medio	4. (3.0 – 3.9)		
5. Bajo	6. (1.0 – 2.9)		

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 12) ..... FORMATO DE INFORME FINAL DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
DATOS GENERALES	
Universidad Tecnológica del Chocó	
Programa: Educación Física, Recreación y Deportes	
Título del informe	
Nombre del estudiante	
Nombre del docente práctica programa	
Nombre del docente centro práctica	
Semestre (7°, 8° o 9°)	
Docente orientador	
Institución educativa	
Fecha	
INTRODUCCIÓN El presente informe final tiene como propósito evaluar el desarrollo de la práctica pedagógica laboral, en el marco de la implementación de la estrategia didáctica integradora. En este documento se analizan los resultados obtenidos, los logros alcanzados, las dificultades presentadas y las transformaciones evidenciadas en el proceso formativo, en coherencia con los objetivos de la investigación.	

OBJETIVOS DEL INFORME	
Objetivo general: Evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de la practica laboral y su contribución al desarrollo de competencias docentes.	
Objetivos específicos Identificar logros y dificultades en la práctica pedagógica. Reflexionar sobre el proceso formativo del estudiante. Proponer acciones de mejora para futuras prácticas.	
CONTEXTUALIZACIÓN	
Descripción de la institución educativa	
Características de los estudiantes	
Condiciones del entorno sociocultural	
Recursos disponibles	
DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	
Síntesis de las actividades desarrolladas	
Estrategias didácticas aplicadas	
Metodologías utilizadas	
Integración del contexto sociocultural	
RESULTADOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
a-Logros alcanzados	

Desarrollo de habilidades motrices	
Mayor participación estudiantil	
Aplicación de estrategias activas	
Integración del contexto cultural	
b-Dificultades encontradas	
Limitaciones en recursos didácticos	
Manejo del grupo	
Tiempo de clase	
Adaptación de estrategias	
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA FINAL	
¿Qué aprendí como docente en formación?	
¿Cómo evolucionó mi práctica pedagógica?	
¿Qué fortalezas desarrollé?	
¿Qué aspectos debo mejorar?	

Nota: *elaboración propia*

(Anexo 13) Evaluación de expertos dimensiones de la encuesta

Determinación del grado de pertinencia de cada dimensión de la encuesta a expertos							
(Segunda vuelta). Dimensión: Efecto Académico							
TABLA I (FRECUENCIA)							
INDICADORES	I	MU	U	Q	N	TOTAL	
I1 (1)	13	8	0	0	0	21	
I2 (2)	8	10	3	0	0	21	
I3 (3)	15	6	0	0	0	21	
I4 (4)	14	6	1	0	0	21	
I5 (5)	15	6	0	0	0	21	
TABLA II (FRECUENCIA ACUMULADA)							
INDICADORES	I	MU	U	Q	N		
I1 (1)	13	21	21	21	21		
I2 (2)	8	18	21	21	21		
I3 (3)	15	21	21	21	21		
I4 (4)	14	20	21	21	21		
I5 (5)	15	21	21	21	21		
TABLA III (FRECUENCIA RELATIVA, PROBABILIDAD ACUMULADA)							

INDICADORES	I	MU	U	Q			
I1 (1)	0,6190	1,0000	1,0000	1,0000			
I2 (2)	0,3810	0,8571	1,0000	1,0000			
I3 (3)	0,7143	1,0000	1,0000	1,0000			
I4 (4)	0,6667	0,9524	1,0000	1,0000			
I5 (5)	0,7143	1,0000	1,0000	1,0000			
TABLA IV (CÁLCULO DE PUNTOS DE CORTES Y ESCALA DE LOS INDICADORES)							
INDICADORES	I	MU	U	Q	Promedio	N - Prom.	
I1 (1)	0,30	3,50	3,50	3,50	2,70	-0,21	I
I2 (2)	-0,30	1,07	3,50	3,50	1,94	0,55	MU
I3 (3)	0,57	3,50	3,50	3,50	2,77	-0,28	I
I4 (4)	0,43	1,67	3,50	3,50	2,28	0,21	I
I5 (5)	0,57	3,50	3,50	3,50	2,77	-0,28	I
Puntos de corte	0,31	2,65	3,50	3,50	2,49	= N	

Nota: *elaboración propia*

Anexo 14 .....Autoevaluación de Expertos

Expertos	Análisis teóricos realizados por usted	Su experiencia obtenida en la práctica	Estudio de trabajos de autores nacionales	Estudio de trabajos de autores extranjeros	Su conocimiento del estado del problema.	Su intuición sobre el tema abordado	Kc	Ka	K	Calificación
E1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	1,0	Alto
E2	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	1,0	Alto
E3	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E4	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	1,0	Alto
E9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E11	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	0,9	1,0	Alto
E12	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto

E13	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	0,9	1,0	Alto
E14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	1,0	Alto
E15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	1,0	1,0	Alto
E19	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	1,0	Alto
E21	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto

Nota: *elaboración propia*