

Didáctica de la Motricidad en la formación de profesores de educación infantil

Didactics of Motricity in early childhood education teachers training

*Pamela Francisca Rodríguez Aceituno, **Fuensanta Hernández Pina

*Pontificia Universidad Católica (Chile), **Universidad de Murcia (España)

Resumen. Actualmente el sistema educativo se encuentra en un importante proceso de transformación como consecuencia de los cambios sociales y culturales acontecidos en los últimos años que están impulsando innovaciones en la formación inicial de los profesores y consecuentemente con aquello en la docencia universitaria (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña et al., 2016). El presente estudio de caso realizado en una universidad chilena, tuvo por objetivo analizar la formación didáctica en motricidad, desde las reflexiones de los propios actores. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa (Teoría Fundamentada) con entrevistas en profundidad a ocho estudiantes de educación infantil, antes y después de su práctica en contexto escolar. Las opiniones de las estudiantes relevan como fundamental la vinculación entre conocimiento pedagógico y práctica docente en la formación didáctica para un buen desempeño en aula (Grossman, Hammerness & Mc Donald, 2009b). El estudio da cuenta además de la valoración otorgada a la propuesta del curso que incluye diseño, implementación y reflexión de sus propias actuaciones (Ball & Forzani, 2011).

Palabras clave: educación, enseñanza, métodos pedagógicos, profesores de enseñanza superior de primer ciclo.

Summary. The educational system is currently in a very important process of transformation as a consequence of social and cultural changes that have taken place in recent years. These changes are promoting innovations in the field of teachers initial training, and consequently in university teaching (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña et al., 2016). The present case study, carried out in a Chilean university, had the objective of analyzing the didactic training in motor skills from the reflections of the main actors. For this reason, a qualitative methodology was used (Fundamental Theory) with in-depth interviews to eight students of a pre-school education bachelor program, before and after their practice in a school context. Students' opinions reveal that the link between pedagogical knowledge and teaching practice in didactics training is essential for good classroom performance (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009b). The study also considers an evaluation of the course proposal including design, implementation, and reflection on their own actions (Ball & Forzani, 2011).

Keywords: education, teaching, teaching methods, first cycle teacher of higher education.

Introducción

Desde hace más de una década, los países han desarrollado acciones tendientes al mejoramiento de la calidad en la formación del profesorado¹ (Ávalos, 2003; OCDE, 2004) especialmente de educación inicial, dada la relevancia que tiene este nivel educativo en el desarrollo escolar y social futuro de las personas (Ministerio de Educación de Chile², 2013). La elaboración de un currículum oficial (MINEDUC, 2003³) para la educación inicial marcó un hito significativo permitiendo establecer una visión de infancia adscrita a un enfoque de derechos como propuesta educativa. Este enfoque quedó expresado en los siguientes principios pedagógicos:

Los principios pedagógicos, sustentados en las teorías fundacionales de la educación infantil (Peralta, 2008) y las recientes evidencias de desarrollo y aprendizaje (Heckman, 2011; Berlinski & Schady, 2015) han tenido el propósito de orientar la toma de decisiones y las prácticas pedagógicas en diversos contextos de la educación inicial. Paralelamente, han sido ser considerados en la formación del profesorado como un referente válido de una pedagogía basada en un enfoque de derechos.

Sin embargo, al profundizar en el análisis de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2013) en relación al área de formación investigada y referida en este artículo, es posible relevar contradicciones entre los principios pedagógicos (p.17) y los aprendizajes sugeridos en Motricidad y Vida Saludable donde se señala: «disfrutar y experimentar el bienestar que produce la actividad física al ejercitar sus destrezas corporales con diferentes aparatos y obstáculos» (p. 42) apreciándose más un enfoque funcional del movimiento.

En palabras de Margarita Benjumea (2010) «la motricidad se constituye en dimensión humana, en tanto realidad tangible donde convergen múltiples fenómenos que se conjugan sistémicamente tanto en su génesis como en su manifestación para consolidarse como acto de comunicación y expresión humana» (p.192) por lo tanto, hablar de «*actividad física*» es hacer referencia a una visión distinta de la señalada en los

principios pedagógicos del mismo documento.

Por otra parte, las estudiantes de educación inicial durante su proceso formativo observan en las escuelas⁴ prácticas de esta área del currículum, sin un claro referente conceptual o con un enfoque biomédico y deportivo, que las induce a un cuestionamiento acerca de la pertinencia de las competencias profesionales desarrolladas en la universidad (Moreno & Poblete, 2015; Toro, 2013) develando la desarticulación

Capítulo 1
Fundamentos

17

Principios pedagógicos

Principio de bienestar Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.

Principio de actividad La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.

Principio de singularidad Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Principio de potenciación El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.

Principio de relación Las situaciones de aprendizaje que se le ofrecen al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrecen los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

Principio de unidad El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.

Principio del significado Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.

Principio del juego Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.

Figura 1: Principios pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Fuente: MINEDUC (2003)

entre discursos y prácticas pedagógicas es decir, entre teoría y práctica.

La investigación reseñada se planteó como objetivo: «Describir e interpretar el proceso de formación didáctica en motricidad, en una universidad chilena» indagando en las opiniones de los propios actores, de manera de avanzar hacia una formación inicial comprometida con el desarrollo integral (Aucouturier, 2004; Calmels, 2011) que entregue herramientas para desarrollar contextos de participación activa de los niños y niñas en sus aprendizajes (Lavados, 2012; Salgado, 2007; Varela, 2005).

Marco teórico

En los últimos años, se ha desarrollado una mayor conciencia del impacto político, institucional y curricular que tiene la formación del profesorado en el mejoramiento de la calidad de los programas educativos de las escuelas (Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009; Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; González & González, 2008; Vega, 2005) adquiriendo un carácter vital el mejoramiento de la preparación de los profesores (Connell, 2015; Danielson, 2011; Schaeffer, 2015; Shulman, 2005b).

Muchas investigaciones se han desarrollado con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes universitarios (Monroy, Hernández Pina & Martínez Clares, 2014; Monroy & Hernández Pina, 2014; Vaillant, 2007) estableciéndose una plataforma rigurosa y científicamente avalada para la innovación de diseños curriculares y desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad (OIT/UNESCO, 2015; UNESCO-OREALC, 2014; Vivero-Arriagada, 2014). Numerosas son las publicaciones que dan cuenta de este proceso, en España con el Libro Blanco del Magisterio (ANECA, 2005) en Chile con el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008⁵) y actualmente la construcción de nuevos estándares para la formación inicial docente (MINEDUC, 2017) donde se señalan dimensiones y desempeños para el ejercicio profesional docente.

Sin embargo, no obstante la sistematización de acciones emprendidas, el proceso de cambio e innovación ha tenido ciertas resistencias en gran medida por visiones históricas y culturales contrapuestas de la profesión (Ávalos, 2005; Villegas-Reimers, 2003). Los mayores avances en los procesos de innovación se observan en quienes tienen una visión de profesor, como un profesional de la enseñanza (Danielson, 2010).

Creencias y pre-concepciones vinculadas a la formación del profesorado

La responsabilidad de conocer y comprender la naturaleza social y cultural de los estudiantes del profesorado, es una tarea que debe ser incorporada en la formación inicial del profesorado para un ejercicio docente responsable (Mérida, González & Olivares, 2012). Esto permitiría crear propuestas de formación que relevén significados y esquemas interpretativos subyacentes al ejercicio de la docencia (Aramburuzabala, Hernández-Castilla & Ángel-Urbe, 2013; Mérida et al., 2012). Al mismo tiempo, permitiría conformar una base interpretativa y empírica entre procesos lógicos y racionales y aquellos aspectos emocionales (Rivera & De la Torre, 2005) relacionados con sus propias creencias respecto de la enseñanza.

En esta misma línea, los estudios realizados con colectivos docentes (Bretones, 2003; Jiménez & Wamba, 2004) señalan la necesidad de incorporar la dimensión personal en la formación del profesorado para una mejor comprensión de los procesos involucrados y actitudes sustentadas en creencias personales (Ardiles & Borioli, 2010) que inducirían a ciertos comportamientos -en la transposición didáctica en el aula- que se contraponen con la formación teórica que están recibiendo. Al mismo tiempo permitiría trascender los modelos técnicos de formación basados en conocimientos, sean estos disciplinares o didácticos (Asensio, 2002; Cassís, 2011; Díaz et al., 2010) incorporando reflexiones individuales o con pares, del ejercicio de la enseñanza.

Relación entre teoría y práctica pedagógicas

Otro de los desafíos actuales que contempla la formación del profesorado, debido al carácter imprevisible, dinámico y complejo del ejercicio docente, es la vinculación entre la teoría y la práctica pedagógica (Vanegas, Correa & Fuentealba, 2015). Esto significa proporcionar una formación que desarrolle destrezas para la gestión e implementación de la enseñanza en el aula (Hernández & Hernández, 2011; Lemaître, 2009; Vaillant & Rossel, 2006; Vallejo, 2011; Vezub, 2016).

Las evidencias obtenidas actualmente señalarían la desconexión (Álvarez, 2012; Imberón, 2010) cada vez mayor entre las teorías curriculares estudiadas y las interacciones simbólicas y sociales que se producen donde se desarrolla la acción pedagógica (Comejo & Fuentealba, 2008; Mérida et al., 2012). En definitiva, el aprendizaje abstracto no garantizaría una acción eficaz en el aula, aunque tampoco lo haría la sola experiencia irreflexiva, acrítica y asistemática (Blanco & Latorre, 2008; Pérez, 2010; Vezub, 2016). Entonces, como señala Vezub (2016) el auténtico *saber pedagógico* surgiría de una reflexión sistemática que involucra procesos cognitivos superiores junto a la implementación práctica, a partir de su propia experiencia (Cabo, 2006; Darling-Hammond & Laughlin, 2003; Pérez, 2010).

En palabras de Shulman (2005b) permitirían al estudiante un dominio procedimental del contenido disciplinar en el aula, promoviendo el desarrollo de desempeños para sobrellevar activamente la incertidumbre y el cambio constante del ejercicio docente actual (De la Torre, 2006; Pérez, 2010).

Propuestas actuales para la formación de profesores

Las propuestas actuales de formación han ido incorporando una delimitación de desempeños para la enseñanza, definidas como prácticas de alto impacto o «generativas»⁶ referidas a destrezas específicas para la enseñanza (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan & Williamson, 2009a; Ball & Forzani, 2011) organizadas en dimensiones. Estas dimensiones referidas a: interacciones para el aprendizaje, gestión del aula, planificación y evaluación, comunicación y reflexión dan cuenta de la complejidad del ejercicio profesional de los profesores (Grossman et al., 2009b) que requieren del desarrollo de habilidades académicas de orden superior. Esta enseñanza requerirá un «des-aprendizaje» y «re-aprendizaje» de la docencia universitaria con una propuesta de formación pedagógica basada en la práctica (Ball & Forzani, 2011) que permitiese una ejercitación desde «lo que es y lo que se piensa» y no solamente desde lo que se hace (Fullan, 2002; Tardif, 2008).

Involucra un trabajo concurrente entre los cursos didácticos y la práctica en contexto de manera de desarrollar una trayectoria formativa con aproximaciones sucesivas a la práctica en contexto. Como señala Shulman (2005a) en «un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y de reflexión» (p. 17) en una profesión que está fuertemente sostenida en las interacciones que el profesor establece con sus estudiantes, en un ambiente propicio para el aprendizaje (McDonald, Kazemi & Schneider, 2013; Paolini & Rinaudo, 2009).

Formación en Didáctica de la Motricidad Infantil

El estudio de los planes y la formación didáctica de la motricidad del profesorado de educación infantil en España (Martín & Rodríguez, 2010) dan cuenta de una inclusión relativamente reciente de esta materia, alrededor de los años setenta, con una fuerte influencia de la corriente disciplinar francesa. Posteriormente y debido al proceso para enmarcar las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es posible apreciar la incorporación de un curso en la formación.

En Chile, existe una gran diversidad de propuestas formativas aunque solo en un 25% de ellas es posible evidenciar cursos de formación en psicomotricidad (Rodríguez & Silva, 2009). No obstante, en ambos países aparece paradójicamente un incremento sistemático, en la jornada diaria de los centros educativos de prácticas referidas a rutinas de ejercicios (circuitos motores) baile o yoga infantil, realizadas por diversos

profesionales o profesorado de educación infantil (Martín & Rodríguez, 2010) quienes han desarrollado especializaciones, no necesariamente enmarcadas en formaciones de carácter universitario.

Pareciera entonces que la formación en el área de la motricidad, es parte de un contexto más amplio de necesaria innovación de modelos de formación (UNESCO, 2013). Desde la perspectiva de la Motricidad Humana el desarrollo del ser humano se construye desde una unidad existencial indivisible, lo que implica contar con una formación didáctica específica en el currículum para el diseño de experiencias que vinculen el hacer, sentir y pensar desde lo corpóreo (Trigo, 2000) acorde con los principios pedagógicos propios de la educación infantil.

El desarrollo de la motricidad (Benjumea, 2010; Tefarikis, 2006) adquiere una connotación trascendental en el desarrollo infantil (Berger & Luckmann, 2001; Pérez, 2008; Sassenfield & Moncada, 2006) y también en los adultos, quienes deberán proponer experiencias de aprendizaje y desarrollo apropiación corpórea para un actuar seguro y autónomo (Aucouturier, 2004; Berrueto, 2010; Bottini, 2008; Sugrañes & Ángel, 2007).

Pensar una formación en didáctica de motricidad requerirá de una actitud empática (Toro, 2006) receptiva y observadora para interactuar sin limitar la acción autónoma de los niños y niñas (Álvarez-Salamanca, 2011; Arnaiz & Bolarín, 2000; Falk, 2009; Le Boulch, 2001) incorporando una formación personal, que permita re-significar la propia imagen corporal y expresividad motriz de los estudiantes (Herrán, Orejudo, Martínez & Ordeñana, 2014; Korthagen, 2010; Schwartmann, 2006) para el desarrollo experiencias de aprendizaje que trasciendan prácticas mecanicistas, instaladas en su memoria existencial y escolar que no valoran el interés del niño y la niña, por darle sentido a sus interacciones.

En definitiva, se esperaría una formación en didáctica de la motricidad (Orrego, 2007; Pazos, 2006; Trigo, 2000) que diera cuenta de una visión compleja de ser humano y su desarrollo motriz, ya que como señala Da Fonseca (1998) es a través de la motricidad que emerge una «relación inteligente entre sujeto y el medio... (donde) la conciencia toma forma y se materializa» (p.17).

Metodología

El estudio se realizó desde un diseño cualitativo con una perspectiva constructivista, Teoría Fundamentada⁷ en una espiral ascendente y una lógica inductiva (Pérez, 1998) para la comprensión del fenómeno estudiado. Ya que como señala Colás (2009) «las conductas humanas no son provocadas por fuerzas internas (instintos), ni por fuerzas externas (normas culturales y estructuras sociales), sino son el resultado de la reflexión interpretativa personal de los significados derivados socialmente» (p.103).

De esta manera, la investigación buscó indagar en el sentido otorgado por las estudiantes a la formación didáctica, en un acto de reflexión conjunta con el propio docente-investigador hacia la docencia. La investigación se realizó con posterioridad a la finalización del curso, de manera de no comprometer académica a las estudiantes que participaron en el curso y en el estudio.

En relación a las pre-concepciones y creencias del investigador que pudiesen restar objetividad de los datos obtenidos, es importante considerar que en general gran parte del conocimiento producido en el área de las Ciencias Sociales se hace en proximidad de los fenómenos estudiados (García, 2010) haciendo necesario que el investigador se reconozca como miembro de la comunidad que estudia y observe cómo esta circunstancia puede ser vista como una ventaja y no solamente como una dificultad. Como señala Stake (2007) una de las principales cualidades de los investigadores cualitativos es contar con la experiencia del saber, de manera de conducirlos a una comprensión más significativa de la realidad investigada, desde una práctica reflexiva biográficamente situada (Denzin & Lincoln, 2012).

Se utilizó el estudio de caso, para el análisis del fenómeno estudiado desde diversas dimensiones integradas (Stake, 2007). Se realizaron entrevistas en profundidad a ocho estudiantes de pedagogía en educación infantil que asistieron al curso de didáctica de motricidad en una univer-

sidad chilena⁸. Paralelamente se analizaron, previo consentimiento informado, los cuadernos de reflexión de talleres prácticos. Al año siguiente, con posterioridad a su práctica profesional, se realizó una segunda entrevista en profundidad.

Además se realizaron entrevistas en profundidad a ayudantes del curso y a tres docentes con experiencia en la formación didáctica de motricidad, de manera de contar con múltiples y diversos métodos y personas informantes, ya que independientemente de la comprensión se buscaba el rigor, extensión, complejidad, riqueza y profundidad de la investigación (Flick, 2012). La triangulación de datos permitió dar cuenta de que la realidad es construida por los sujetos desde múltiples visiones, cada una de ellas válida desde la perspectiva individual, pero que requiere de la búsqueda de regularidades por parte del investigador para una interpretación con validez científica basada en la simultaneidad (Denzin & Lincoln, 2012).

Para la conformación de la muestra, se aplicó el criterio de selección intencional razonada invitando a participar en el estudio a aquellas estudiantes que habiendo aprobado el curso tuvieran una asistencia no inferior al 90%. Las estudiantes que aceptaron participar en la investigación firmaron un consentimiento informado, asegurando la confidencialidad de su identidad. A continuación se presenta el listado de participantes:

Tabla 1:

Listado de participantes en el estudio

ENTREVISTADOS	NÚMERO
Expertos	3
Estudiantes (primera entrevista)	8
Estudiantes Ayudantes	2
Estudiantes (segunda entrevista)	8
Total de entrevistados	21

Fuente: Elaboración propia

Enfoque metodológico y procedimientos

En la recogida de información, se trabajó en un sistema razonable y coherente (Buendía, Colás & Hernández Pina, 1998) de referentes de formación inicial del profesorado (Vanhulle & Lenoir, 2005) otorgando un encuadre a las entrevistas de aproximación natural, otorgando la oportunidad de hablar de manera extensa de su formación y posterior experiencia en el contexto escolar (Hernández, 2014).

La saturación teórica de los datos (Mella, 2003) se obtuvo luego de la organización de la información, cuando la variabilidad de contenidos alcanzó cierta regularidad. Asimismo, en la comparación constante y análisis selectivo de la información obtenida se generó la construcción de una compleja y densa red de conceptos relacionados entre sí (Flick, 2012; García 2010) en una constante comparación entre los datos obtenidos y el marco referencial de la temática investigada.

Un segundo nivel de análisis interpretativo permitió establecer relaciones causalidad del fenómeno, el contexto, y las interacciones entre cada una de estas dimensiones (Ver figura 3) accediendo a una comprensión del fenómeno estudiado, basado en las opiniones de sus protagonistas. Se utilizó con el programa Atlas-ti⁹ para la organización de la información obtenida, transcripciones de entrevistas y cuadernos de reflexión, codificando y categorizando las citas en familias de conceptos asociados.

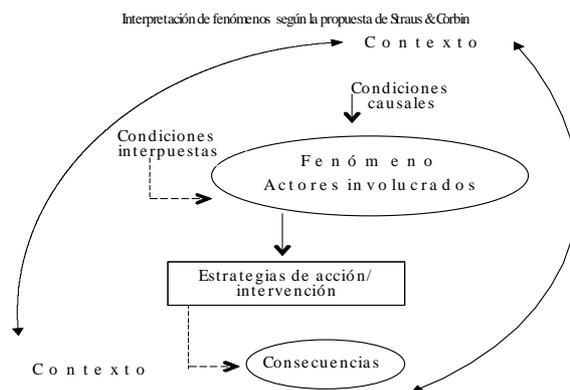


Figura 2: Modelo de interpretación de fenómenos. Fuente: Strauss & Corbin (1990)

Tabla 2:
Frecuencia de respuestas de docentes con experiencia en la formación didáctica de motricidad y estudiantes según modelo de Strauss & Corbin (1990).

		Códigos (conceptos asociados)	Expertos	Estudiantes 1 estudiantes 2	Cuadernos	Total citas
Contexto	Sociedad-Educación Infantil en el siglo XXI	Paradigma socio-educativo	8			8
Condiciones causales	Profesionalización docente: escuela con foco en resultados v/s enfoque de derechos	Campo profesional: Cambio de paradigma (perfil egreso); institucionalidad; apropiación del rol; carrera docente; inter-disciplina; formación inicial; evaluación de ingreso	10	94		104
Condiciones interpuestas	Formación inicial del profesorado infantil para el siglo XXI	Perfil Estudiantes (ingreso): área infantil persona inspiradora; experiencia laboral; trascendencia; bajo puntaje; responsabilidad social; admisión especial		37		
		Perfil Estudiantes (egreso): Desarrollo de proyectos; emprendimiento; estudios complementarios; educación para la evangelización		6		167
Estrategias de acción/ intervención	Formación en Didáctica de la Motricidad	Formación inicial: motivación; formación teórica; vinculación teoría-práctica; prácticas profesionales; formación personal; trabajo en equipo; vinculación universidad-escuela.	11	113		
		Conocimiento disciplinar: relación motricidad-aprendizajes	7	31	40	
		Conocimiento pedagógico-disciplinar: integralidad de los aprendizajes; implementación didáctica en contexto; retroalimentación; competencias didácticas; reflexión pedagógica	11	86	73	481
		Talleres: reflexión de Vivencias; Empatía; Autoconocimiento; Interacciones grupales; formación actitudinal; formación personal	17	129	87	

Fuente: Elaboración propia

Etapas desarrolladas en el análisis de datos

Primera etapa: Los datos obtenidos se agruparon categorías respecto de ideas, conceptos y sentidos que los participantes daban a su propia experiencia formativa. En esta etapa, denominada de «codificación abierta» se realizó una organización descriptiva de los datos. Como señalan Miles & Huberman (1984) identificando ciertas características del registro, atribuyéndoles un contenido a cada segmento.

Segunda etapa: con las categorías emanados de la primera organización se buscaron las relaciones entre las categorías y sub-categorías asociando las relaciones establecidas de manera independiente (codificación axial) ahora en una construcción con significado global de análisis, del fenómeno estudiado.

Tercera etapa: con el propósito de obtener una mayor abstracción del análisis desarrollado en la codificación axial se utilizó el modelo propuesto por Strauss & Corbin (1990) para la interpretación de fenómenos (codificación selectiva).

Resultados

La Teoría Fundamentada plantea un tipo de investigación inmersa en una situación y contexto, donde al investigador le corresponde entender lo que está sucediendo y cómo los diferentes actores juegan sus roles. Desde esta premisa el diseño de la investigación se planteó como una serie de etapas sucesivas y flexibles (Ardila & Rueda, 2013) que permitieron que los mismos datos fueran orientando los siguientes pasos de la investigación, de manera que los resultados reflejaran la visión de los participantes y no la del propio investigador.

A través de un método comparativo constante se establecieron

familias de relaciones utilizando conceptos vinculados a condiciones y consecuencias (Strauss & Corbin, 2002). A continuación se presenta una tabla de frecuencias de las respuestas obtenidas:

En la Tabla 2 se aprecia una mayor regularidad de respuestas referidas a la categoría de estrategias metodológicas utilizadas de los talleres de formación personal, apareciendo conceptos como: empatía, autoconocimiento, interacciones grupales, entre otros. En segundo término, aparece la categoría implementación didáctica en contexto con conceptos como: vinculación universidad y escuela, trabajo en equipo vinculación teoría y práctica. En tercer lugar, se señalan conceptos referidos a la necesidad de una nueva institucionalidad que mejore tanto exigencias de ingreso como las condiciones salariales y de formación continua. Esto requeriría de una formación inicial más vinculada a la inter-disciplina con una apropiación temprana del rol profesional.

A continuación se presenta el diagrama elaborado con las opiniones de los diversos participantes en el estudio, organizados según la propuesta de análisis de fenómenos de Strauss & Corbin (1990) quienes plantean que las situaciones se encuentran enmarcadas en un contexto, donde los sujetos son capaces de identificar el fenómeno, las condiciones causales, así como las estrategias de acción para dar y darse una explicación de las mismas y de sus consecuencias. A continuación se presenta el diagrama interpretativo:

Los participantes señalaron en sus opiniones que el actual *contexto* de sociedad basado en un modelo neoliberal, ha impactado en la educación infantil en el siglo XXI en la exigencia de nuevos desempeños profesionales (Albatch et al., 2009; Díaz et al., 2010; González & González, 2008; Vega, 2005) para el logro de parámetros internacionales de aprendizaje, creando nuevas necesidades en la formación del

profesorado (Ávalos, 2005; Connell, 2015; Danielson, 2010; Shaeffer, 2015; Villegas-Reimers, 2003; Vivero-Arriagada, 2014).

Por su parte la escuela inmersa en esta sociedad, aparece para los nuevos profesionales como un campo de actuaciones más exigente, sometiendo a una exigencia de más y mejores resultados en los estudiantes bajo su responsabilidad. Esto estaría entre las *condiciones causales* de la tensión ejercida hacia un modelo formativo que debe fortalecer el conocimiento disciplinar tanto como el conocimiento didáctico (Castejón, Giménez, 2017) con una pedagogía que garantice los derechos de la infancia. Las estudiantes señalan la necesidad de contar con una mayor vinculación entre la teoría y la práctica (Rivera

Interpretación del fenómeno según la opiniones de Expertos y Estudiantes

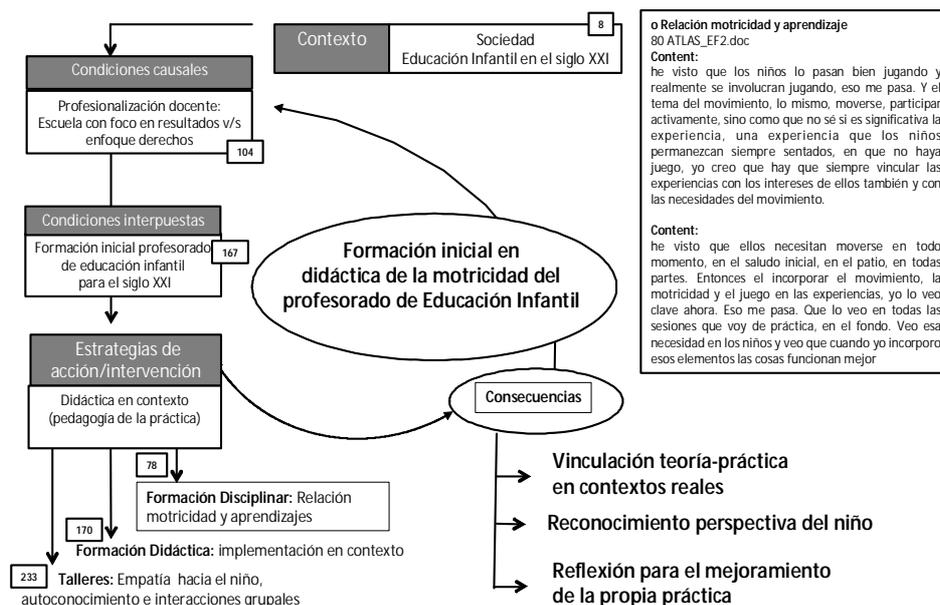


Figura 3: Diagrama con opiniones de docentes con experiencia y estudiantes acerca de la formación en didáctica de la motricidad. Fuente: Elaboración propia según modelo de interpretación de fenómenos de Strauss & Corbin, 1990

& De la Torre, 2005; Moreno & Poblete, 2015) de manera de acortar la brecha entre lo que aprenden en el espacio formativo académico, con la complejidad de los contextos reales.

Este escenario formativo, se torna más complejo debido a ciertas *condiciones interpuestas* que han cambiado de manera significativa el escenario formativo de la educación superior. Por una parte, la creciente heterogeneidad de los estudiantes y por otra el acceso a las tecnologías, ha cambiado las formas tradicionales de enseñanza, existiendo una infinidad de investigaciones que indagaban en el mejoramiento de las condiciones (Arboleda, Arango & Feito, 2016; Hortiguera, Pérez, Salicetti, 2015; Martínez, Santos, Castejón, 2017; Romero, 2015; Romero-Martín, Gelpi, Mateu, & Lavega, 2017; Serra-Olivares, Muñoz Valverde, Cejudo Amero & Gil Madrona, 2017) para un desarrollo profesional de calidad.

Las estudiantes relevan como *estrategias de acción/intervención* de mayor efectividad aquellas referidas a la reflexión, favoreciendo la comprensión empática de la perspectiva del niño valorando además el autoconocimiento y las interacciones grupales. De esta forma, la propuesta formativa es señalada desde una perspectiva de formación integral (Aucouturier, 2004; Orrego, 2007; Pazos, 2006; Toro, 2006). La regularidad de los comentarios referidos a esta categoría, se ven incrementados una vez que las estudiantes han accedido a su práctica en contexto, destacándose la reflexión de las vivencias y el autoconocimiento como dos aspectos significativos en su proceso formativo (Asensio, 2002; Lemaitre, 2009; Pérez, 2010).

La implementación en contextos reales en cursos de didáctica aparece señalada como una estrategia que permite una reflexión alineada al ejercicio profesional (Hernández & Hernández, 2011; Lemaitre, 2009; Vallejo, 2011; Vezub, 2016) visualizando de manera concreta, la relación entre motricidad y aprendizajes.

Finalmente señalan como *consecuencia* de las estrategias metodológicas propuestas en el curso aparecen señaladas como fundamentales, la reflexión de sus desempeños prácticos, la implementación en contextos reales vinculando teoría y práctica y el autoconocimiento para el logro de una mayor empatía hacia los niños y niñas (OCDE, 2012; UNICEF, 2001) permitiría construir una formación didáctica acorde a los requerimientos del contexto.

Discusión

Los docentes tradicionalmente han sido los actores principales en la formación de los estudiantes, se ven interpelados en la actualidad al desafío de incorporar tanto los aspectos motivacionales como cognitivos donde los estudiantes sean responsables de sus aprendizajes (González & González, 2008; González, 2015).

Las apreciaciones de las estudiantes respecto de sus resultados en el curso están referidas a la mirada integral de los aprendizajes, destacándose la necesaria vinculación entre teoría y práctica en el entendido que la complejidad del proceso y del contexto, así lo requiere (Hernández & Hernández, 2011; Lemaitre, 2009; Vaillant & Rossel, 2006; Vallejo, 2011; Vezub, 2016).

Este aspecto interpela a las universidades a la reflexión y retroalimentación de desempeños vinculados al trabajo en equipo y a la gestión de aulas diversas con estrategias que permitan enseñar en diversos contextos (Álvarez, 2012; Cornejo & Fuentealba, 2008; Imberón, 2010) no restringiendo la formación inicial del profesorado a un ejercicio despersonalizado que desde el aula universitaria, analiza y entrega soluciones ajenas a los contextos reales de actuación.

Conclusiones

La investigación permitió describir e interpretar el proceso de formación didáctica en motricidad, en una universidad chilena y paralelamente proporcionó la oportunidad de involucrar a las estudiantes en su propio proceso formativo para comprender y aprender desde la experiencia (Biggs & Tang, 2011; Castillo & Cabezas, 2010). También proporcionó al docente investigador, la oportunidad de desarrollar un proceso de análisis interaccionista del aprendizaje y de la propia docencia.

Por otra parte, se entregó evidencias que invitan al desarrollo de procesos de mayor apertura en la enseñanza e incorporación de estudiantes en procesos de reflexión y análisis de sus procesos formativos (Biggs & Tang, 2011; Castillo & Cabezas, 2010; De la Torre, 2006) adquiriendo una mayor responsabilidad con sus aprendizajes.

Asimismo, emanaron algunas evidencias que dieron luces de cómo avanzar hacia una docencia más centrada en el proceso formativo y no solamente en el logro de resultados finales (Monereo & Pozo, 2003; Pérez, Reyes, Palma & Rafael, 2000) con un modelo de enseñanza, centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, la investigación permitió develar la visión de los participantes acerca de lo que esperan de la formación profesional que no necesariamente se relaciona con la enseñanza más tradicional aunque como señalaron algunas, inicialmente estaban sorprendidas por la propuesta del curso. Entonces, se podría pensar que para avanzar en la innovación de la docencia y el mejoramiento de la calidad de formación, es imprescindible contar con mayores espacios de participación estudiantil y como señala Orrego (2007):

Quizás lo único que se requiere es un docente que esté dispuesto a comprender el mundo de sus estudiantes...con apertura hacia lo inesperado, que logre transitar por los escenarios dinámicos del mundo educativo, esto es poder conjugar en su quehacer el conocimiento tradicional junto con las aquellas que demanda un mundo contemporáneo (p. 38)

De esta manera, el conocimiento emanado de la investigación «desde» la educación y no tan solo «para» la educación adquiere una connotación más humana transformando el espacio formativo, no solo en un lugar donde se imparte conocimientos sino donde se construye saber, a partir del reconocimiento del otro.

Referencias

- Albatch, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, París, 5-8 July 2009.
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?. *Revista iberoamericana de educación* N° 60 (2), 16-27.
- Álvarez-Salamanca, E. (2011). El aprendizaje motriz en los primeros tres años de vida del niño. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 218-230.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio*. Retrieved from España: www.aneca.es
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 N° 3, 345-357.
- Arboleda Serna, V., Arango Vélez, E., Feito, Y. (2016) Actividad física y percepciones de beneficios y barreras en una universidad colombiana. *Retos*, N°30, 15-19
- Ardila, E., & Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su Delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del Desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 36 N°2 (Julio-diciembre), 93-114.
- Ardiles, M., & Borioli, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, Vol. XVI N°14 (marzo 2010 - febrero 2011), 57-65.
- Arnaiz, P., & Bolarín, M. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotrices. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N°37, 63-85.
- Asensio, J. (2002). Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional. *Revista española de pedagogía*, año LX, N° 221 (enero-abril), 51-64.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Retrieved from www.iesalc.unesco.org.ve

- Ávalos, B. (2005). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Políticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 559-594). Santiago de Chile: Edit. Universitaria
- Ball, D., & Forzani, F. (2011). Teaching skillful teaching. *Educational leadership, December 2010/January 2011*, 40-45.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana - un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber, Colección Léeme.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Editorial Amorrurtu-Murguía.
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). *The Early Years Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Inter-American Development Bank: Palgrave-Macmillan.
- Berruzo, P. (2010). El contenido de la psicomotricidad. In P. Bottini (Ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (3 ed., pp. 43-99). San Martín, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4 ed.). Berkshire: McGraw-Hill
- Blanco, F., & Latorre, M. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Servicio de Publicaciones, 15*, 7-29. Retrieved from www.dadun.unav.edu
- Bottini, P. (2008). El juego corporal: soporte técnico conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, N°62*, 155-163.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar, N°32*, 25-54.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista iberoamericana de educación, N°39/2*, 1-8.
- Calmels, D. (2011). *¿Qué es la psicomotricidad?* Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Castejón Oliva, J., Giménez Fuentes-Guerra, J. (2017) Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos, N°32*, 146-151.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la Educación, N°32*, 44-76.
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial, N° 5*, 54- 58.
- Colás, P. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. In P. Colás, L. Buendía, & F. Hernández Pina (Eds.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 97-117). Barcelona: Davinci Continental, S. L.
- Connell, J. (2015). *Maintenir la professionnalisation de l'enseignement supérieur: De l'entrée dans la profession au perfectionnement continu*, document d'information en vue de la douzième session du CEART (CEART/12/2015/4), UNESCO.
- Cornejo, J., & Fuentealba, R. (2008). «Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?». Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.
- Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Documento de trabajo núm.51, Washington, Santiago de Chile*.
- Darling Hammond, L., & Mc Laughlin, M. (2003). «El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo», Cuaderno de discusión N°9. México: Subsecretaría de educación pública
- De la Torre, S. (2006). La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista digital universitaria, 10*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, G (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9 N°25*, 421-436.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Revista Infancia, Vol.116*, 22-31.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones La Morata
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1 - 2)*, 1-14.
- García, G (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador En el contexto de la teoría fundamentada. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, N° 69 año 31*(julio-diciembre 2010), 17-39.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile* (pp. 373-407). Santiago: Ediciones UC.
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación, N° 47*, 185-209.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009a). *Teaching practice: a cross-professional perspective*. Retrieved from Teachers College Record:
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009b). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 15, N°2*(april), 273-289.
- Heckman, J. (21 de Febrero de 2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Ponencia presentada en el lanzamiento del programa de atención integral a la primera infancia «De cero a siempre»*. Bogotá, Colombia: Alta Consejería para programas especiales de la Presidencia de la República de Colombia.
- Hernández, L., & Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol.14 N°1*, 53-66.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas, N° 23*, 187-210.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez, J., & Ordeñana, M. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la comunidad autónoma del país vasco. *Revista de Educación, N°365*(julio-septiembre), 1-17.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, A., Salicetti Fonseca, A. (2015) ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos N°28*, 66-70.
- Imberón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. In J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Jimenez, R., & Wamba, A. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en didáctica de las ciencias experimentales? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (1)*, 1-16.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, N°68*, 83-101.
- Lavados, J. (2012). *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Lemaitre, M. (2009). Desafíos del desarrollo profesional docente: una mirada desde la acreditación. *Revista Estudios Sociales, N°117*, 181-198.
- Martín, D., & Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva? *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.13 Nº4, 295-305.
- Martínez Muñoz, L., Santos Pastor, M., Castejón Oliva, F. (2017) Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, Nº 32, 76-81.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider, S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, XX, 1-20.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Santiago de Chile: Edit. Primus.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., Castro-Jaque, C. (2016) Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?. *Educacao e Pesquisa*, Vol. 42 Nº4, 937-952.
- Mérida, R., González, E., & Olivares, A. (2012). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla formazioni*, Nº 1, 207-219.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MINEDUC. (2003). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Retrieved from www.mineduc.cl
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Retrieved from www.mineduc.cl
- MINEDUC. (2013). *Corporalidad y Movimiento en los Aprendizajes. Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas y su importancia en los aprendizajes escolares*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from www.mineduc.cl
- MINEDUC (2017) Sistema de desarrollo profesional docente. *Presentación a equipo elaborador de estándares pedagógicos de la formación inicial de educación parvularia*. Realizada por profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Monereo, C., & Pozo, J. (Eds.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. 15-32.
- Moreno-Doña, A., Poblete-Galvéz, C. (2015) La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos*, Vol.2041 Nº 28, 291-296
- Monroy, F., & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124.
- Monroy, F., Hernández Pina, F. & Martínez Clares, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio, *REOP*, 25 (3). 90-105
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Retrieved from: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf)
- OCDE. (2012). *Starting Strong III: Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/early-childhood-education-and-care>
- OIT/UNESCO. (2015). *Rapport final*. Retrieved from Paris:
- Orrego, J. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol.3 Nº1, 27-39.
- Paolini, P., & Rinaudo, M. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 11, Nº 31.
- Pazos, J. (2006). Una visión teórica y metodológica de la motricidad. *Pensamiento Educativo*, Vol.38 (julio), 34-45.
- Peralta, M. V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia*, 3-14.
- Pérez, A. (2008). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasía, Revista de Filosofía*, año IV, 2, 196-220.
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 68, 17-36.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.S.A
- Pérez, M., Reyes, M., Palma, M., & Rafael, E. (2000). *La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. Infancia y Aprendizaje*, Nº91, 5-30.
- Prados, M., Cubero, M., & Mata, M. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnas en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1) Nº 20, 163-194.
- Rodríguez, P., & Silva, A. (2009). *Estudio exploratorio descriptivo de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales del país*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Romero Barquero, C. (2015) Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *Retos* Nº28, 98-103.
- Romero-Martín, M., Gelpi Fleta, P., Mateu Serra, M. y Lavega Burgués, P. (2017) Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Vol. 17, Nº67, 449-466
- Rivera, E., & De la Torre, S. (2005). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinaria para democratizar el aula universitaria desde la participación del alumnado. *Revista Investigación en la Escuela*, Nº57, 85-95.
- Salgado, P. (2007). *Desarrollo motor normal: Análisis desde el enfoque de neurodesarrollo*. Retrieved from Santiago:
- Sassenfeld, A., & Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15 (1), 89-104.
- Schwartzmann, A. (2006). La motricidad infantil: entre la experiencia corporal y el mundo exterior. *Pensamiento Educativo*, Vol. 38, 186-201.
- Serra-Olivares, J., Muñoz Valverde, C., Cejudo Amero, C. Gil Madrona, P.(2017). *Retos*, Nº 32, 62-67.
- Shaeffer, S. (2015). *Promouvoir le travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance: La professionnalisation d'un métier négligé* (document d'information aux fins de discussion à l'12eme session du Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) Genève, Suisse:OIT.
- Shulman, L. (2005a). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol.9,Nº 2, 1-30.
- Shulman, L. (2005b). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios públicos - Chile*, Nº99(invierno 2005), 195-122.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Sugrañes, E., & Angel, M. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo movimiento, percepción, afectividad: propuesta teórico-práctica*. Barcelona: GRAO.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Nº 12, 1-16.
- Tefarikis, E. (2006). Motricidad Humana, un cambio urgente y necesario. *Pensamiento Educativo*, Vol. 38 (julio), 94-107.
- Toro, S. (2006). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*, Vol.38 (julio), 62-74.
- Toro, S. & Niebles, A. (2013). Corporalidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los

- procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N°1*, 269-284.
- Tojar, J., & Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista española de pedagogía, Año LXIII N°232*(septiembre-diciembre), 529-552.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la Motricidad Humana: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO-OREALC. (2014). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/catastros-experiencias-relevantes.pdf>
- UNICEF. (2001). *Estado mundial de la Infancia*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/spanish/sowc01/toc.htm>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Vol. 41, N°2*. 1-16.
- Vaillant, D., & Rossel, C. (Eds.) (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vallejo, M. (2011). ¿Quién ha faltado hoy a clase?: Las metodologías activas en el título de grado de educación infantil. In J. Maquilón (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI* (pp. 81- 93). Murcia: Universidad de Murcia.
- Vanegas, C., Correa, E. & Fuentealba, R. (2015). La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva educacional, Vol. 54 N°1*, 17-34.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives*. Sherbrook: Editions du CRP.
- Varela, F. (2005) *Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografías de las ideas actuales*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación, N°336*, 169-187.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Vol. 53, N° 1*, 1-14.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teachers professional development: an international review of the literature*. Retrieved from Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vivero-Arriagada, L. (2014). Una lectura gramsciana del pensamiento de Paulo Freire. *Cinta de Moebio, N° 51*, 127-136.

(Footnotes)

¹La recientemente aprobada Ley N° 20,903 (Ministerio de Educación de Chile, 2017) crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que incluye un sub-sistema de fortalecimiento de la formación con mayores exigencias para la acreditación de programas universitarios, puntajes más altos de ingreso para los estudios de pedagogía, pruebas de evaluación y apoyos para la mejora durante el proceso formativo y estándares pedagógicos y disciplinares para la formación inicial docente.

² En adelante MINEDUC

³ Actualmente se encuentra en proceso de actualización y aprobación por parte de la Comisión Nacional de Educación (CNED)

⁴ Fondecyt N°1170019 «El mapa escolar como epistemicidio de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes» investigador responsable Dr. Alberto Moreno Doña (2017-2020) y Fondecyt N° 11080297 «Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la educación general básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores» investigador responsable Dr. Sergio Toro Arévalo (2008-2011)

⁵ Actualmente en proceso de revisión y validación por parte de la Comisión Nacional de Educación (CNED)

⁶ El concepto de prácticas generativas hace referencia a la denominación de las «High Leverage Practice» (HLP) han sido sistematizadas por los equipos de investigadores de la Universidad de Michigan para la formación de profesores.

⁷ La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) es un método de investigación en que la teoría emerge de los datos. Fue creada por Glaser y Strauss en 1967, con el propósito de identificar procesos sociales básicos.

⁸ La universidad cuenta con 175 años de trayectoria académica en la formación de profesionales y la Carrera de Pedagogía en Educación Infantil se dicta desde hace 44 años, quedando asegurada su idoneidad.

⁹ Atlas-ti ® es una herramienta informática para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y videos.

