

Componentes del discurso docente en el desempeño de la práctica profesional en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Valparaíso-Chile

Components of the teaching discourse in the performance of professional practice in students of Physical Education Pedagogy in Valparaíso-Chile

*Claudio Hinojosa-Torres, **Hugo Vargas-Díaz, *Hernaldo Carrasco-Beltrán, *Carolina Martínez-Sotelo, ***Anthony Araya-Hernández, ****Macarena Hurtado-Guerrero; **Sebastián Espoz-Lazo
*Universidad de Playa Ancha (Chile), **Universidad Andrés Bello (Chile), ***Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), ****Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses (Chile)

Resumen. La comunicación es una dimensión primordial en la vida del ser humano, siendo esencial para la interacción del docente con los alumnos, lo que convierte al discurso (como evento comunicativo) en motor de toda acción pedagógica y eje del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación tuvo por objetivo caracterizar el discurso docente empleado por estudiantes de Pedagogía en Educación Física durante su práctica profesional. Para tal efecto se desarrolló un estudio cualitativo con un diseño interpretativo. Los participantes seleccionados fueron 10 sujetos (sin distinción de género) que cursaban la práctica profesional en la carrera Pedagogía en Educación Física. Las clases realizadas por ellos fueron grabadas, transcritas y analizadas con apoyo del software Atlas.ti versión 9. Los resultados muestran 2 grandes dimensiones, la primera da cuenta de una orientación impositiva y vertical del discurso; y la otra, de los aspectos relacionados al uso de un discurso asertivo o al inadecuado por parte del docente en formación. Se discute y reflexiona sobre la relevancia de la competencia discursivo-comunicativa en la formación de futuros docentes y la necesidad de continuar la investigación, especialmente cualitativa, en este ámbito en educación superior.

Palabras clave: Formación docente, discurso docente, práctica profesional, pedagogía en Educación Física.

Abstract. Communication is a primordial dimension in the life of the human being, becoming essential for the interaction of the teacher with the students, which turns the discourse (as a communicative event) into the engine of all pedagogical action and axis of the teaching and learning process. The objective of this research was to characterize the teaching discourse used by Physical Education Pedagogy students during their professional practice. For this purpose, a qualitative study with an interpretative design was developed. The selected participants were 10 subjects (without distinction of gender) who were studying their professional practice in the Physical Education Pedagogy career. The lectures given by them were recorded, transcribed and analyzed with the support of Atlas.ti version 9 software. The results show two main dimensions: the first one shows an impositive and vertical orientation of the discourse; and the other one, aspects related to the use of an assertive or inadequate discourse by the trainee teacher. We discuss and reflect on the relevance of discursive-communicative competence in the training of future teachers and the need to continue research, especially qualitative, in this area in higher education.

Keywords: Teacher training, teacher discourse, professional practice, Physical Education pedagogy.

Fecha recepción: 17-11-22. Fecha de aceptación: 09-06-23

Claudio Hinojosa Torres
claudio.hinojosa@upla.cl

Introducción

En la actualidad, es reconocido que los profesores son actores relevantes dentro del sistema educativo (Fuentealba & Imbarack, 2014), ya que son ellos quienes deben propiciar procesos de enseñanza eficientes para sus estudiantes (Montás & Sánchez, 2022). Por esta razón, como afirma Perrenoud (2004), la formación de docentes debe orientarse a una serie de competencias para implementar su quehacer pedagógico, lo que lleva a las instituciones de enseñanza superior a generar instancias que desarrollen tales competencias (Ponce & Camus, 2019). Esto cobra mayor relevancia si se considera que la calidad de los docentes influye significativamente en el desempeño escolar de sus estudiantes (Barber & Mourshed, 2008), esto sin considerar que en el ejercicio docente los eventos comunicativos, utilizados en la relación con sus estudiantes, generarán una connotación pedagógica capaz de influir en sus alumnos para mantener el interés y la motivación, esclarecer todas las dudas, y explicar las tareas de manera tal que sean adecuadamente comprendidas, conduciendo la realización de un proceso de enseñanza y aprendizaje competencial, constructivo y

dialógico que favorezca la formación de personas críticas, autónomas, reflexivas y responsables (Gómez et al., 2023). En este sentido, la capacidad del docente para adecuar su discurso viene a sumarse al desarrollo de competencias necesarias para construir el ser profesional del docente. El discurso pasa a ser un elemento vital en el quehacer cotidiano de la docencia.

El discurso se considera un evento comunicativo que incluye el proceso de enunciación y da cuenta de las relaciones entre los interlocutores y su objetivo, el cual involucra conocimiento, interacción, sociedad y cultura (Van Dijk, 2000). En este sentido, en el contexto educativo el discurso se presenta como una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante (Villalta & Palacios, 2014). En esta misma línea, Martínez-Otero (2007) considera que el discurso docente es una praxis facilitadora del desarrollo de la personalidad, ya que por medio del discurso el profesor proyecta su propia visión del mundo y orienta la trayectoria vital de los alumnos, cuestión que, supone que los resultados de la formación docente, el desempeño docente y el éxito del alumnado en las escuelas están relacionados entre sí de manera compleja en lugar de lineal

(Carreiro da Costa, 2016).

Por otra parte, Castellá et al (2007) considera que el discurso como evento comunicativo presenta un aspecto transversal en el ámbito escolar, ya que, no se puede pensar en estos procesos educativos sin la elaboración compleja del lenguaje. Por este motivo Pradelli (2011) insiste en que los docentes tienen que comprender la importancia del lenguaje para vivir (y en consecuencia los usos discursivos que el lenguaje ofrece), entendiendo que la educación basada en el diálogo genera acuerdos y consensos, fortalece la relación pedagógica y el vínculo entre pares, siendo clave para el mejoramiento del quehacer pedagógico y para el avance en la calidad de la educación.

Comprendiendo el discurso educativo como el conjunto de mensajes orales que permiten manifestar ideas, opiniones y estados afectivos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo su naturaleza principalmente verbal y propiciando interacción social (Van Dijk, 2000); el discurso docente significará, además, un proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando a través de las informaciones que recibe, reelaborándolas en la interacción con el medio ambiente y con los propios conceptos construidos, por lo que ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que los docentes deberían poseer para ejercer la compleja tarea de enseñar (Pérez, 2017).

De acuerdo a este escenario es que se requiere que los futuros docentes reciban una sólida formación inicial orientada en el desarrollo de futuros profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores, siendo muy relevante que además se consideren el desarrollo de competencias comunicativas en alto estándar para asegurar la adecuada relación profesor-alumnos y promover en ellos la necesidad de conocer y aprender. Lo anterior dado que el profesor entrega, mediante el discurso, una serie de instrucciones, recomendaciones y observaciones a sus estudiantes referidas a las diferentes actividades que desarrollan sus alumnos para el logro de sus aprendizajes.

Respecto a este punto, Ávalos (2003) señala que una de las áreas de la formación docente en la que se integran las competencias discursivo-comunicativas es la práctica profesional, instancia clave para el cierre de la formación del futuro docente, en donde el estudiante debe poner en ejercicio las competencias relacionadas con el perfil de egreso y las competencias transversales que implican el uso del discurso para una adecuada comunicación profesional. La práctica profesional actúa como una base para el acercamiento del estudiante a la realidad donde se desempeñará como docente, constituyéndose en una instancia integradora (conocimiento y praxis), entendiendo que en el campo educacional la formación teórica y la práctica no deberían ser disociadas (Watts et al., 2022).

Del mismo modo Escobar (2007) manifiesta que en el ejercicio profesional es un proceso donde se concibe al docente como un “dinamizador de posibilidades,

autónomo, un intelectual atento a los requerimientos de la realidad en la que interviene, investigador de su práctica, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace, o mejor sobre lo que deja de hacer” (p.183). En este sentido, para el docente en formación la práctica es una tarea es ardua y difícil (Carreño et al., 2019), a pesar que como señala Almonacid-Fierro et al. (2019) la práctica no es una oportunidad de formación de nuevas competencias sino más bien como un despliegue de competencias ya adquiridas, lo que obliga a remirar los procesos adyacentes a ella.

En virtud de lo anterior, es posible reconocer que existe un profundo vínculo entre los recursos necesarios para el desarrollo de la práctica y el impacto que ésta genera en los futuros docentes, lo que obliga a considerar que gran parte de las competencias que se proyecta en un docente deberían estar integradas en esta etapa de su formación docente (Cañadas et al., 2019; Jiménez et al., 2014). Más aún, considerando la diversidad de contextos y la complejidad de las situaciones a la que se expone un docente en formación, el practicante está obligado a buscar respuestas mediante atributos didácticos y pedagógicos para resguardar el desarrollo de los alumnos y alumnas en el ámbito escolar (Villaverde-Caramés et al., 2021). En este sentido, los aspectos discursivos y comunicativos son claves en la labor docente (Pompa & Pérez, 2015; Domingo et al., 2010). Complementariamente, el concepto de discurso, lejos de haberse agotado en lo académico, actualmente exhibe un gran potencial de desarrollo para pensar el campo de la educación física (Pich & Pedraz, 2021).

En función de los antecedentes expuestos, surge como interrogante central ¿Cuáles son los componentes que constituyen el discurso docente empleado en el desempeño de la práctica profesional de estudiantes de pedagogía en Educación Física pertenecientes a las universidades de Valparaíso-Chile?, la que busca reconocer los componentes que intervienen en los aspectos discursivos utilizados para comunicarse por parte de docentes en formación durante su práctica profesional.

Material y método

Diseño

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo (Blasco & Pérez, 2007; Rodríguez et al., 1999) dado que busca comprender y explicar cómo se desarrollan los fenómenos sociales. Según Taylor & Bogdan (1986) el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista, por que estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad e interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los

significados que las personas les otorguen, por lo que la realidad no sería un objeto externo ni estático, sino una construcción social de significados y percepciones tan variada como la cantidad de individuos que la construyen.

Se utilizó un diseño interpretativo dado que permite un acercamiento profundo a la realidad, entendiendo que existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación social (Ricoy, 2010), enfatizando según Briones (1999) en que no existe una sola verdad sino una que emerge de los distintos significados que le dan las personas a las situaciones en que se encuentran. Este diseño favorece procesos reflexivos de parte del investigador, donde se apertura a una perspectiva holística del fenómeno e integra la subjetividad como herramienta clave del proceso de observación, análisis y conclusiones sobre el fenómeno de estudio (Flick, 2007), comprendiendo los fenómenos sociales como construcciones de significado y símbolos internos hechos a través del lenguaje.

Participantes

Para determinar la muestra de participantes en el estudio se utilizó el tipo por conveniencia (López, 2023; Martín-Crespo & Salamanca, 2007; Mejía, 2000) entendiendo que fueron considerados aquellos casos accesibles o que aceptaron ser incluidos y que voluntariamente participaron. Se definieron criterios de inclusión (Rodríguez et al., 1999) de acuerdo a atributos de los participantes: a) estudiantes (sin distinción de género) de Pedagogía en Educación Física cursando su práctica profesional durante el año 2019; b) con edades entre los 22 y 24 años; c) pertenecer a universidades del consejo de rectores de las universidades chilenas (CRUCH) ubicadas en la región de Valparaíso-Chile; y d) que estuvieran desarrollando la clase uno o dos de la unidad de aprendizaje “iniciación a los deportes”.

Se fijaron criterios de selección para los centros de práctica: a) que los centros de práctica estuvieran en las ciudades de Valparaíso o Viña del Mar-Chile; b) que los centros de práctica fueran establecimientos con dependencia del estado; y c) que la práctica se desarrollara en cursos mixtos de 4° o 5° año de enseñanza básica. de acuerdo a lo anterior, la muestra se compuso por 10 sujetos (cuatro mujeres y seis hombres) que cursaban el último año de la carrera y los cuales de manera voluntaria firmaron un consentimiento informado donde aceptaban participar en la investigación y autorizaban el uso de los datos recolectados con los fines que la investigación considerase pertinente.

Procedimiento

Como técnica de recolección de datos se utilizaron las grabaciones de audio, que según Rodrigo-Mendizabal (2017) es una técnica que recoge una selección empírica de testimonios en el campo de estudio, acción que se llevó a cabo con los instrumentos: a) grabadora digital Sony modelo ICD-PX312F; y b) micrófono profesional omnidireccional Lavalier modelo XM-L (con eliminación

de ruido), lo que aseguró registrar con total claridad y exactitud los audios generados por los practicantes en el desarrollo de sus clases.

El trabajo de campo se entiende como las acciones que desarrollan en el contexto de investigación para preparar y llevar adelante todas las tareas necesarias para la producción y recolección de los datos (Monistrol, 2007; Soto-Lesmes & Durán de Villalobos, 2010), lo que para la presente investigación significó en primer lugar un proceso de inmersión al campo con las debidas autorizaciones y consentimientos, generando el acercamiento a los diferentes contextos de práctica y estudiantes en cuestión. esta primera etapa es clave para el trabajo de campo considerando que los estudiantes estaban desarrollando el proceso de prácticas y se debían evitar cambios en su rutina para no alterar la realidad donde ellos interactuaban (Lankshear & Knobel, 2000).

Durante las diferentes instancias de recolección de datos se llevaron a cabo los siguientes pasos: a) encendido de la grabadora y micrófono; b) acoplamiento de ambos instrumentales; c) prueba de grabación; d) instalación del instrumental en los estudiantes; e) inicio de la grabación al partir la clase; f) término de la grabación al cierre de la clase; y g) desacoplamiento de los instrumentales. La recogida de datos dio como resultado 10 grabaciones de audio en formato .mp3 de aproximadamente 90 minutos de duración (dos horas pedagógicas) que contenían todo lo que el practicante había hablado durante la clase. Estos audios fueron transcritos íntegramente en el procesador de texto Word de Microsoft Office®, con lo que se conformó el corpus lingüístico de información (Hincapié & Bernal, 2018).

La validez y confiabilidad propios de la investigación cuantitativa no pueden extrapolarse directamente a la investigación cualitativa, debido a que se considera contraproducente, pues sería ir en contra de sus propósitos, sus objetivos y su naturaleza (Salgado, 2007). Sin embargo, existen una serie de criterios que permiten establecer cierto paralelismo con estos elementos que dan cuenta de la calidad de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Entonces, para asegurar la calidad de los procedimientos realizados, se consideraron los siguientes criterios de rigor científico para la investigación cualitativa (Guba, 1981): a) credibilidad (o validez interna) que se cumplió representando la realidad mediante la grabación y la observación en terreno del investigador para registrar situaciones intervinientes; b) transferibilidad (o validez externa) al definir las características del contexto a investigar y así poder representarlas en otro lugar; c) consistencia (o dependencia) que se logró recogiendo datos con rigor (en cada caso) asegurando la estabilidad de estos; y d) confirmabilidad que se cumple con un trabajo ético y neutral para recoger los datos. Además, para garantizar la credibilidad de los resultados, Chaverra et al. (2019) plantea que es imprescindible que se realice una descripción detallada sobre la recolección de los datos, el

contexto de la investigación y cómo se desarrolló el análisis, para minimizar sesgos sin soportes teóricos o empíricos, aspectos considerados en las diferentes etapas que constituyeron el presente estudio.

Análisis de datos

En la investigación cualitativa el análisis de datos es un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción, por parte del investigador, de un nuevo texto (Rodríguez, et al., 1999), mediante un proceso dinámico y creativo (Taylor & Bogdan, 1986) e interactivo y cíclico (Miles & Huberman, 1984). Para el presente estudio se utilizó la técnica del análisis de contenido (Bardin, 2002; Díaz, 2018) que consiste en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con el objetivo de efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente, el emisor y el contexto.

El análisis se inició con la deconstrucción de los textos (Pardo, 2013) mediante un proceso inductivo que buscó unidades de análisis lo que tuvo como resultado los principales temas o dimensiones del estudio. Las citas que se seleccionaron se organizaron de acuerdo a las relaciones de significado entre sí, lo que dio como resultado el surgimiento de “códigos” (o categorías), que al relacionarse con otros códigos por el tema que contenían dieron vida a “grupos de códigos”, lo que configuró la última etapa del proceso considerando que los grupos de

códigos se relacionan estrechamente como respuesta a las preguntas de investigación. Como herramienta de análisis de datos se utilizó el software Atlas.ti (versión 9) que por sus características permite desarrollar efectivamente el tratamiento de los datos, facilitando su organización y propiciando las relaciones entre la evidencia encontrada.

Resultados

La presentación de los resultados en investigación cualitativa se puede ubicar en dos ejes: en un extremo está el propósito de desarrollar una teoría a partir de los datos y las interpretaciones (Strauss, 1987) y en el otro extremo están los relatos desde el campo que intentan ilustrar las relaciones que el investigador encontró (Van Maanen, 1988); para ambos casos la naturaleza de los datos que emergen en investigación cualitativa se consideran carentes de propiedades traducibles a alguna magnitud o frecuencia (Tesch, 1990).

En primer lugar, los resultados presentados buscan mostrar los aspectos descriptivos basados en el total de citas y sujetos, pudiendo observar las aportaciones que han hecho en los diferentes códigos (tabla 1). En segundo lugar, luego de un proceso reflexivo sobre los hallazgos se seleccionaron, como evidencia, un conjunto de citas, de acuerdo a la representatividad de ideas mediante un muestreo intencionado para la presentación (Flick, 2007), las que pueden verse en la tabla 2.

Tabla 1.

Listado de sujetos, códigos y cantidad total de citas

	DI	DE	DP	DI	ST	DET	DM	RP	DA	DIN	VNT	DC	DD	Citas
Sujeto 1	3	4	3	3	2	2	1	3	2	3	1	2	5	34
Sujeto 2	5	5	1	5	5	0	0	4	0	1	4	1	3	34
Sujeto 3	6	6	2	7	7	5	0	0	4	3	3	4	5	52
Sujeto 4	3	2	1	2	3	3	0	3	3	1	1	3	8	33
Sujeto 5	5	4	3	5	5	2	0	4	0	2	4	2	4	40
Sujeto 6	5	2	4	3	5	0	1	4	0	4	5	1	3	37
Sujeto 7	3	3	4	2	3	1	0	2	1	3	1	3	2	28
Sujeto 8	7	5	2	2	4	1	1	5	3	2	2	2	5	41
Sujeto 9	5	6	1	3	2	0	1	5	1	4	1	3	3	35
Sujeto 10	5	5	2	5	3	1	2	1	1	3	1	1	3	33
	47	42	23	37	39	15	6	31	15	26	23	22	41	367

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Listado de sujetos y citas escogidas

	DI	DE	DP	DI	ST	DET	DM	RP	DA	DIN	VNT	DC	DD
Sujeto 1							26		12	21			25
Sujeto 2	6		15								20		
Sujeto 3				32						23		16	12
Sujeto 4		11									24		
Sujeto 5	10				25					28			
Sujeto 6	15			26	31			21	36			18	
Sujeto 7		19	12			25		20	23				
Sujeto 8					34		24			34			
Sujeto 9		32	23									14	
Sujeto 10						23							17

Fuente: Elaboración propia

Posterior a esta etapa, se construyó una tabla de códigos (que se fundamentan desde las ideas y significados entregados en las citas) y los grupos de códigos (fundamentados desde la cercanía semántica de los

códigos), lo anterior en estrecha relación con el objeto de estudio. En esta línea se fundamentaron 13 códigos asociados en cinco grupos de códigos, lo que se expone en la tabla 3.

Tabla 3.

Listado de códigos y grupos de códigos

Grupo de Códigos	Códigos	Citas
Discurso pedagógico	Discurso Instruccional (DI)	47
	Discurso Explicativo (DE)	42
	Discurso Posibilitador (DP)	23
Quehacer pedagógico	Discurso Interrogativo (DI)	37
	Solicitud de Tareas (ST)	39
Discurso asertivo	Discurso Ético (DET)	15
	Discurso Motivante (DM)	6
	Refuerzo Positivo (RP)	31
Discurso inapropiado	Discurso Amenazante (DA)	15
	Discurso Inadecuado (DIN)	26
	Vocabulario no Técnico (VNT)	23
Acción correctiva	Discurso Correctivo (DC)	22
	Discurso Disciplinario (DD)	41

Fuente: Elaboración propia

Grupo de Códigos Discurso Pedagógico

Esta dimensión refiere a los tipos específicos del uso del discurso para la comunicación pedagógica que utiliza el practicante para la realización de las clases, representadas en instrucciones y observaciones que les entrega a sus alumnos para su ejecución. Este tipo de acciones están determinadas por la representación de docente que tiene el practicante y se transforma en un eje clave de la comunicación profesor-alumno, considerando importante destacar que es el grupo de códigos que concentra la mayor cantidad de citas.

El código Discurso Instruccional (DI) se constituye de significados específicamente de instrucciones directivas, en las cuales su rol es vertical frente a la respuesta de los estudiantes, lo que inhibe la posibilidad de generar acciones más democráticas o divergentes, por lo que los estudiantes pasan a un plano de ejecutantes de acciones motoras, lo que se refleja en citas como “ *siga siga siga al número bajamos: uno, dos, tres cuatro, cinco y seis, vamos en su lugar pie juntos y tocamos la punta de los pies, pie junto tocamos la punta lo pie, rodilla estirada, llegue lo más abajo posible: uno dos tres cuatro cinco seis*” (S5:10) o “*ya rápidamente, todos trotando alrededor de la cancha, vamos rápido, solo deben trotar alrededor de la cancha*” (S2:6) o “*todos siguen en el trote a Rodrigo... en hilera, todos ordenados, vamos vamos al trote*” (S6:15).

El código Discurso Explicativo (DE) está determinado por un uso del discurso para una comunicación más pedagógica y horizontal, donde el estudiante es el centro de atención considerando los procesos de aprendizaje que guía el practicante. En este sentido este tipo de discurso genera procesos de retroalimentación necesarios para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados, lo que se puede representar en cita como “*atención chicos... la técnica del golpe de dedos es: golpear con la yema de los dedos y formando un triángulo al momento del golpe... traten de corregir ¿ya?*” (S7:19) o “*atentos... cada jugador tiene tres vidas y si te llega el balón en alguna parte del cuerpo te van quemando vidas y cuando no te queden debes ir hacia el otro lado, donde tu embajador... puedes volver a entrar al juego solo si tu embajador te da una vida... ¿ya?*” (S9:32), situación que representa la explicación del juego las quemadas, o “*Chicos, voy a explicar nuevamente la tarea para que quede todo claro, les pido máxima atención... ¡por favor!*”

(S4:11).

El código Discurso Posibilitador (DP) evidencia que el practicante usa el discurso para entregar instrucciones con la posibilidad de que los alumnos puedan elegir o decidir sobre algunas cuestiones que tienen las tareas o actividades planificadas o que el trabajo o compromiso en clase les posibilite alguna opción que ellos gusten, expresado en “*...Cata, ya voltereta adelante, la que no puede hacerlo y todavía no me da la prueba vaya a practicar, cuando le salga bien me avisa*” (S2:15), o “*en el segundo periodo si alcanzamos y se portan bien va a haber tiempo libre, ¿les parece?*” (S9:23), o también “*chicos: pueden ser de las quemadas que estuvimos viendo el otro día, puede ser las naciones que vimos el otro día, esas son las alternativas que yo puedo darles*” (S7:12), entendiéndolo la posibilidad como un refuerzo a la autonomía o como un premio mediado a priori.

Grupo de Códigos Quehacer Pedagógico

Esta dimensión refiere al uso del discurso para la comunicación propia de la labor pedagógica y complementan las instrucciones que la practicante entrega a sus alumnos para el desarrollo de la clase. Aquí el futuro docente propicia preguntas o instrucciones que generan situaciones de respuestas en la clase o de acciones de colaboración en diferentes circunstancias, lo que favorece el compromiso del estudiante con su aprendizaje y desempeño en el aula.

El código Discurso Interrogativo (DI) el practicante pone la pregunta como base de su interacción con el alumno, generando un espacio de diálogo reflexivo de lo que ha sido solicitado y lo que el estudiante responde, lo que se refleja en “*la voltereta adelante eh ¿cómo es?, ¿cómo tiene que hacerla cuándo usted la ejecuta?*” (S3:32), o “*Pablo ¿cuál es la unidad en que estamos? ¿Qué contenido estamos trabajando?... ¿lo recuerdas?*” (S6:26).

El código Solicitud de Tareas (ST) muestra que el practicante usa el discurso para hacer solicitudes de toda índole a los alumnos para resolver situaciones presentes en la clase o con sus pares, tales como “*Sí, ya pero yo sé que usted lo hace bien ¿Me puede ir a ayudar a sus compañeros por favor?*” (S5:25), o también “*Fernando mira allá detrás de la reja están los testimonios, las barritas, los tubos, triga tráigamelos son cuatro*” (S6:31), o “*Tienen que estar los materiales guardados, si no están las cosas ordenadas no pueden jugar, ok*” (S8:34)

Grupo de Códigos Discurso Asertivo

Esta dimensión hace referencia a los aspectos positivos que se transmiten a los alumnos mediante el discurso y como el practicante lo utiliza para educar y formar valores mediante las diferentes situaciones de la clase, lo que complementa significativamente su labor docente.

El código Discurso Ético (DET) muestra expresiones en las cuales el practicante llama a los estudiantes a tener un comportamiento basado en aspectos éticos y valóricos, lo que a la larga construye un ambiente basado en el respeto y la valoración de todos quienes componen el grupo, lo que se refleja en “*Ya, aparte de ser compañeros*

ustedes de clase, ustedes son compañeros de aprendizaje, no solamente acá en el colegio, son compañeros de aprendizaje en la vida, dentro de las cosas que uno tiene que aprender en la vida es a colaborar, a tener compañerismo, colaborar con las personas" (S7:25), o *"pero igual se refería a una iba al insulto y no es la idea ¿ya chiquillos?...ustedes tienen que tenerse respeto, son compañeros"* (S10:23).

El código Discurso Motivante (DM) muestra que el practicante utiliza mensajes motivadores para movilizar las acciones de sus alumnos, lo que genera una respuesta positiva de parte de ellos, como se expresa en *"bien Rodrigo vamos velocidad, vamos Tiare más rápido tú puedes"* (S8:24), o también *"bien Gabriel, vamos vamos, Pablo siga, ¡eso! ¡¡Vamos Alexa levante las rodillas bien, vamos Mia vamos vamos... queda muy poco y ustedes lo pueden lograr!!"* (S1:26)

El código Refuerzo Positivo (RP) muestra que el practicante considera muy importante usar el discurso para reforzar permanentemente las acciones de los alumnos, lo que genera una respuesta de empatía y mejora muy importante, lo que se refleja en *"Ya, el Alexander que participó bien en la clase y se merece un fuerte aplauso... vamos que se escuche fuerte"* (S6:21), o también *"La primera vez que estuvieron jugando yo vi que dos tres personas no jugaban, el resto iba detrás del balón, ahora estoy viendo más de trabajo en equipo así es que súper bien, los felicito"* (S7:20).

Grupo de Códigos Discurso Inapropiado

Esta dimensión se orienta en ideas referidas a aspectos inapropiados o inadecuados del discurso docente, donde el practicante utiliza un vocabulario que dista de su función formativa y que genera un clima complejo para el curso donde desarrolla la clase, teniendo como resultado una comunicación inapropiada.

En el código Discurso Amenazante (DA) el practicante utiliza formas en las cuales trata de intimidar a los alumnos como mecanismo de presión frente a situaciones en las que no tiene control o no se presentan las respuestas a las indicaciones que él entrega, que se refleja en *"Agustín ahora vaya a dejarla adentro, sino no va a participar y lo saco de la clase"* (S1:12), o también *"Sáquelos a todos, dígame que si yo voy y veo a alguien adentro los voy a anotar"* (S7:23), o *"Chicas: si las veo conversando toda la hora les voy a tomar la prueba igual, y la nota va si o si al libro, ok!!"* (S6:36).

El código Discurso Inadecuado (DIN) alude a mensajes muy poco pedagógicos que vulneran las características de los estudiantes, muchas veces poniendo en evidencia alguna situación personal que no debería relevarse como un problema, lo que se refleja en *"Ay el delicado"* (S3:23), o también *"Pero ya pero ya ustedes cuatro perdieron por tontos"* (S5:28), o *"¡Ah que es pesa la Mia!"* (S1: 21), o *"No te estoy preguntando, siéntese"* (S8:34)

El código Vocabulario no Técnico (VNT) pone de manifiesto la falta de vocabulario disciplinar o pedagógico en el discurso utilizado por el estudiante, lo que lo lleva a utilizar palabras equivocadas para expresar alguna indicación técnica, lo que se refleja en *"Abran las piernas, no flecten las piernas... vamos en el suelo piernas abiertas"* (S4:24), o *"chicos*

tomen aire y hundan la guatita para adentro, ahora boten el aire" (S2:20).

Grupo de Códigos Acción Correctiva

Esta dimensión alude al discurso utilizado por el practicante en el sentido de corregir o llamar la atención sobre alguna situación que él considera inadecuada, entendiendo que su criterio será capaz de buscar formas adecuadas para transmitir el mensaje de una forma lo más pedagógica posible para favorecer los cambios necesarios en sus alumnos.

El código Discurso Correctivo (DC) refiere a mensajes que hacen referencia a observaciones de mejora que se le entregan al alumno para que corrija alguna acción motriz y con ello aumentar la calidad de sus movimientos, lo que se percibe en *"Javi esto cuando tú vas allá metes el mentón, porque si tu apoyas esto te vas a hacer daño acá"* (S3:16), o *"atentos, más despacio, más despacio, ahora acelera... levanta las rodillas y bruceo coordinado, ahora un poquito más rápido, acelerando"* (S6:18), o *"los que están en la estación de abdominales deben tener siempre la espalda pegada a la colchoneta y las rodillas flectadas y pies apoyados para evitar la presión en la espalda baja"* (S9:14).

El código Discurso Disciplinario (DD) muestra intenciones del practicante por mantener la clase en orden y dentro de un marco de respeto y disciplina, lo que se refleja en *"No, espérese, ya déjelo ahí, los conos déjelos donde están, déjelos donde mismo, no tómeme los conos, por favor déjelo donde estaban"* (S1:25), o *"Vaya a su lugar, Antonella. ¿Hasta qué hora debo esperar que guarden silencio? Shh, Cristián, Sergio guarde silencio. Martín, Lalo a su lugar"* (S3: 12), o *"No sea falta de respeto ¿ya? Yo no lo trato mal, vaya a sentarse allá"* (S10:17).

Discusión

El propósito central de este estudio fue caracterizar el discurso docente empleado por estudiantes de Pedagogía en Educación Física durante el desarrollo de su práctica profesional, entendiendo que el discurso pedagógico constituye un punto de partida para la relación entre los alumnos y el docente en formación, construyendo el ambiente de aprendizaje necesario para el desarrollo de las clases (Cabrera, 2003) como también posicionando al docente como un comunicador que mediante las indicaciones posiciona a sus estudiantes en las acciones y tareas a desarrollar (López da Silva & Ferrés, 2020).

En primer lugar los hallazgos encontrados muestran seis núcleos temáticos (grupos de códigos o GC) que detallan diferentes ámbitos donde el discurso docente se presenta e impacta las diferentes acciones del futuro profesor; en primer lugar, los GC Quehacer Pedagógico y Acción Correctiva configuran una primera dimensión de análisis, los cuales están vinculados con acciones que el practicante desarrolla y que genera una relación más jerárquica, lo que le otorga mayor dominio de las diferentes variables presentes en una clase, debilitándose

una relación pedagógica profesor-alumno más cercana. Esto podría reflejarse en lo planteado por Cabrera (2003) que declara que una dimensión más instructiva del discurso configura a un “profesor enseñante”, el cual utiliza un tipo de comunicación más jerárquica para relacionarse con sus estudiantes, lo que genera un distanciamiento entre el docente y los alumnos, limitando el desarrollo de habilidades de pensamiento, como plantea Giraldo et al. (2009), y por consiguiente de su capacidad creativa.

En segundo lugar se configura una segunda dimensión de análisis con los restantes GC, donde la Comunicación Pedagógica y la Comunicación Positiva se relacionan entre sí desde las acciones que el futuro docente requiere para transmitir información y en el mismo acto facilitar con esto la integración de sus alumnos en las diferentes tareas, teniendo un carácter más horizontal el tipo de vínculo profesor-alumno que regula esta forma de comunicación, considerando la motivación y los lineamientos éticos como parte importante de los componentes de este tipo de comunicación. En este sentido, el uso del discurso para la comunicación pedagógica y positiva favorecen significativamente el quehacer pedagógico e impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje liderados por el docente, como lo refuerza Aisenstein (2003) que plantea que la Educación Física es parte de una educación integral para la educación de la población. Es relevante considerar que estos GC orientan gran parte de las acciones de la función docente en la praxis de la clase de Educación Física, transformándose en componentes centrales de la acción docente, los que facilitan y guían los mecanismos comunicativos utilizados para acceder a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esta segunda dimensión, el GC Comunicación Inapropiada tensiona con aspectos negativos del discurso docente, siendo un GC que no contribuye a facilitar la comunicación entre el docente y los alumnos, lo que según Cabrera (2003) posiciona al discurso en una dimensión ética y configura a un “profesor predicador”, el cual utiliza un tipo de discurso que establece una relación de imposición de su rol social con la consecuente sumisión y pasividad del alumno. Esto último, puede ser parte de los resabios de un paradigma del rol docente que perdura hasta la actualidad, donde el profesor de Educación Física provenía de una formación militarizada de la gimnasia europea a fines del 1800, con Joaquín Cabezas y José Francisco Jenschke como exponentes y fundadores de la Educación Física en Chile, quienes fueron formados en Suecia y Alemania respectivamente (Véliz et al., 2015). En estos países, el fin de la Educación Física era la formación de cuerpos preparados para el combate, el cual podría suceder en cualquier momento, debido a la inestabilidad política y social de aquel entonces, donde más tarde estalla la primera guerra mundial. Sin embargo, en la actualidad, el discurso educativo se ha definido como una praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación, siendo clave la relación cercana entre el profesor y los alumnos, disminuyendo la brecha

jerárquica, buscando una cercanía más familiar (Martínez-Otero & Gaeta, 2018), con lo cual no se justifica el uso de discursos que han surgido dentro de la dimensión GC.

Conclusiones

Los antecedentes presentados logran responder los propósitos del estudio y se visualiza con la evidencia los aspectos que integra el discurso docente en estudiantes de pedagogía en educación física durante el desarrollo de su práctica profesional.

Los resultados evidencian una dimensión en la que se asocia el discurso a los aspectos de la praxis pedagógica (Quehacer Pedagógico y Acción Correctiva) los que se relacionan con formas autoritarias o dominantes de intervención docente. Esto podría estar indicando que los futuros docentes orientan sus formas discursivas hacia una comunicación más bien vertical (docente sobre los alumnos escolares). Esto también, podría estar reflejando que los procesos vividos en la formación del practicante desde los inicios de su educación han tenido este tipo de forma, y que podrían afianzarse como parte de las características del futuro docente. Cabe destacar que la praxis pedagógica debe estar acompañada de formas de relación que generen empatía y cercanía con los alumnos, considerando lo relevante que es el ambiente de aprendizaje generado en una clase de Educación Física, lo que podría dificultarse por la posición que puede tomar el docente en formación con los alumnos con los cuales interviene. En este sentido, es importante resaltar que la idea de que las experiencias y aprendizajes adquiridos durante la formación inicial sean vistos como útiles para el futuro profesional es de sumo interés en el campo de la formación de profesorado, principalmente por la posibilidad de conexión entre la teoría y la práctica en el contexto universitario (Méndez-Giménez, 2018).

Otro eje de resultados da cuenta de una dimensión relacionada netamente a la comunicación pedagógica como un aspecto favorable (Comunicación Pedagógica y Comunicación Positiva) en lo que a relación profesor-alumno se refiere. Aquí se denota que los practicantes orientan el discurso docente a acciones propias de las tareas que la profesión exige, considerando que el foco principal está puesto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que acciones como explicar tareas, posibilitar aprendizajes, trato ético, refuerzo positivo y motivación por alcanzar metas, se ven fortalecidas en el desarrollo de la clase de Educación Física.

Resulta valioso destacar que las acciones señaladas sustentan un perfil docente que en la actualidad contribuiría significativamente al cumplimiento de los diferentes objetivos declarados en el currículum escolar además de favorecer una relación profesor-alumno en un plano más horizontal. Es importante señalar que en este eje hay evidencia que responde a un aspecto desfavorable (Comunicación Inapropiada) del discurso docente, el cual dificulta la relación intra clase y no es contributiva a la

respuesta al trabajo de parte del estudiante, lo anterior considerando que este aspecto establece un ambiente negativo y poco integrador para quienes participan de la clase.

A partir del trabajo aquí realizado es posible observar que existen pocos trabajos con los cuales se puedan contrastar las presentes conclusiones, que además describen un fenómeno circunscrito a un contexto particular y a un grupo de participantes determinado. Si bien, de acuerdo a la naturaleza del paradigma cualitativo, no es posible realizar generalizaciones (no es su objetivo), de todas maneras, cabe preguntarse si las observaciones realizadas responden también a otros grupos tanto de futuros docentes en relación a otros grupos de escolares y contextos educativos. Por esta razón, se plantea la necesidad de seguir investigando para ampliar el conocimiento sobre la enseñanza, el desarrollo y la práctica de las competencias discursivo-comunicativas para una buena docencia.

Finalmente, es importante señalar que en la actualidad la formación de futuros docentes es un tema relevante para el sistema educativo nacional. Por esta razón, las políticas públicas han fortalecido los procesos y la calidad de la formación docente. En este sentido, se hace imprescindible que las universidades cuenten con una gama de estrategias que les permita a sus estudiantes desarrollar todas las competencias necesarias para el futuro desempeño. Las competencias discursivas y comunicativas no están ajenas a esta idea y la investigación cualitativa puede proporcionar información valiosa para el control, desarrollo y retroalimentación de este propósito.

Referencias

- Aisenstein, A. (2003). El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia versus espíritu en la conformación de una disciplina escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 1, p. 83-99. Recuperado de <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/177>
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., Feu, S., Vizuete, M., & Orellana, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 459-468. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. IESALC. Santiago, Chile.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*. Primera edición. Santiago de Chile. Recuperado de www.preal.org/publicacion.asp
- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en la ciencia de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Briones, G. (1999). *La gestión de ambientes de aprendizajes y el desarrollo de competencias*. Editorial Trillas.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M., & Castejón, F. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Carreiro da Costa, F., González, M.A., & González, M.F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- Carreño, J., Díaz, A., López, S., & Martín, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación? *Retos*, 36, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.51456>
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cros A., & Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. 1ª Edición. Editorial Graó.
- Chaverra, B., Gaviria, D., & González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422-427. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I., & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 303-323. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20673>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*. N.º 16, pp. 182-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Fuentealba, R. & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Giraldo, L., Rubio, E., & Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Ágora para la EF y el Deporte*, N.º 11, 25-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3116435>

- Gómez, A., Jiménez, F., & Fernández, J.M. (2023). El apoyo a la autonomía en Educación Física en Educación Primaria desde la percepción del profesorado. *Retos*, 48, 575–583. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97484>
- Guba, E. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Editorial AKAL.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación cualitativa, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hincapié, D. & Bernal, J. (2018). *Lingüística del corpus*. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Patriótica
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., & Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776005>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos*, 22(87), 6-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100002&lng=es&tlng=es.
- López da Silva, C. & Ferrés, J. (2020). Comunicación educativa en clases de educación física de una escuela del estado de São Paulo, Brasil. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 15-32. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.2>
- López, I. (2023). Análisis de la percepción de estudiantes y docentes sobre propuestas de educación física en torno al arte contemporáneo: un estudio de caso. *Retos*, 49, 260 -269. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98182>
- Martín-Crespo, C. & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación. Revista Científica de enfermería*, 3(27), 1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Martínez-Otero, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2, (número especial). Vol. 43, 30-35. <https://doi.org/10.35362/rie4322334>
- Martínez-Otero, V. & Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 169-186. <https://doi.org/10.35362/rie7602855>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales*. Año 4, N° 5, Pág. 165-180. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_sociales/n05_2000/indice.htm
- Méndez-Giménez, A. (2018). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes. *Retos*, 34, 311–316. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63634>
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (I). *NURE Investigación. Revista Científica de enfermería*, 28. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339>
- Montás, M. & Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos*, 46, 529–537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Pardo, N. (2013). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41–62. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447
- Pérez, Y. (2017). La competencia comunicativa del docente en el ámbito escolar. *Transformación*, 13(3), 394-405. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000300009&lng=es&tlng=es
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Pich, S., & Pedraz, M. (2021). Los conceptos foucaultianos de discurso y la producción académica de la educación física brasileña: diálogos, problematizaciones y devenires. *Retos*, 39, 870–879. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77804>
- Ponce, N. & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18. N° 37, pp. 113 – 128. Doi: 10.21703/rexe.20191837ponce1
- Pompa, Y. & Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*. 7(3). pp. 160-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Pradelli, A. (2011). *La búsqueda del lenguaje: experiencias de transmisión*. 1° Edición. Paidós (Voces de la Educación).
- Ricoy, C. (2010). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. v. 31, n. 1. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486>
- Rodrigo-Mendizábal, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y Palabra*, 21(97), 601-629. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199552192033>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Segunda Edición. Editorial Aljibe.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.

- Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.
- Soto-Lesmes, V. & Durán de Villalobos, M. (2010). El Trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 10(3), 253-266. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972010000300007&lng=en&tlng=es.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol. The falmer Press
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Editorial Gedisa.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. University of Chicago Press
- Véliz, C., San Martín, R., Mella, C., Acevedo, V., & Cid, F. (2015). Breve historia de la Educación Física en Chile. *VIREF Revista De Educación Física*, 4(2), 99-110.
- Villalta, M. & Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 373-389. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300022>
- Villaverde-Caramés, E., Fernández-Villarino, M.A., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M.A. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471–479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Watts, W., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290–299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>