

Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo

Critical incidents in the practicum of Physical Education Pedagogy students: a qualitative study

*Felipe Mujica Johnson, **Pablo Gajardo Cáceres, **Angel Osorio González, **Claudia Salas Salazar
*Universidad de Chile (Chile), **Universidad Autónoma de Chile (Chile)

Resumen. La formación docente con base en competencias es un proceso que se compone de diferentes etapas para el desarrollo integral de cada estudiante, destacando el prácticum como uno de los más adecuadas para la aplicación de los saberes aprendidos. No obstante, también es una etapa que presenta múltiples dificultades por ser un contexto real de desempeño docente. Por ende, con la finalidad de favorecer futuros procesos de formación docente, este estudio pretende comprender los incidentes críticos de estudiantes de Pedagogía en Educación Física durante su proceso de prácticum. Se ha utilizado una metodología cualitativa, con una perspectiva fenomenológica y un diseño de estudio de casos. Participaron 34 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de la Región Metropolitana de Chile. Los datos fueron recogidos con un registro anecdótico por medio de un portafolio y sometidos a un análisis de contenido inductivo en el programa Atlas.ti 22. Los participantes firmaron un consentimiento informado donde se declaraba la participación voluntaria, la confidencialidad y el anonimato. Los principales resultados mencionan situaciones de violencia escolar, ausentismo laboral, problemas de comunicación entre el profesorado, dificultades emocionales del alumnado escolar y dificultades en las sesiones por las condiciones atmosféricas. Se concluye que tener aprendizajes asociados a estos incidentes críticos sería importante para favorecer su consideración al momento de planificar y desarrollar las clases de Educación Física en estos contextos reales de aprendizaje escolar.

Palabras clave: educación física, violencia, afectividad, ética, formación de docentes.

Abstract. Competency-based teacher training is a process that consists of different stages for the integral development of each student, highlighting the practicum as one of the most appropriate for the application of the knowledge learned. However, it is also a stage that presents multiple difficulties because it is a real context of teaching performance. Therefore, with the purpose of favoring future teacher training processes, this study aims to understand the critical incidents of Physical Education Pedagogy students during their practicum process. A qualitative methodology was used, with a phenomenological perspective and a case study design. Thirty-four Physical Education Pedagogy students from a private university in the Metropolitan Region of Chile participated. The data were collected with an anecdotal record by means of a portfolio and subjected to an inductive content analysis in the Atlas.ti 22 program. The participants signed an informed consent form declaring voluntary participation, confidentiality, and anonymity. The main results mention situations of school violence, absenteeism, communication problems among teachers, emotional difficulties of school students and difficulties in the sessions due to weather conditions. It is concluded that having learning associated with these critical incidents would be important to favor their consideration when planning and developing Physical Education classes in these real school learning contexts.

Keywords: physical education, violence, affectivity, ethics, teacher training.

Fecha recepción: 20-12-22. Fecha de aceptación: 20-05-23

Felipe Nicolás Mujica Johnson
fmujica@live.cl

Introducción

El estudio de la profesión docente puede ser vista desde múltiples perspectivas, algunas más centradas en los aspectos teóricos o epistemológicos (Bennasar-García et al., 2021; Cardona, 2013) y otras en los ámbitos más prácticos o experienciales (Fuentealba & Russell, 2020, 2022). En esta ocasión, se expone un estudio enfocado en un aspecto práctico, en concreto, en los incidentes críticos (IC) de la praxis pedagógica. De acuerdo con Bilbao y Monereo (2011), el término de IC surge en un área distinta a la pedagogía, específicamente, en el área de la aviación. Posteriormente, fue utilizado en otras áreas y llegó a fines del siglo XX a ser un constructo estudiado en los entornos educativos. Un IC en el aula ha sido explicado en diferentes definiciones como una situación concreta que desestabiliza al profesorado y le obliga a reorientar su práctica docente, teniendo fuerte relación con las emociones negativas para el bienestar subjetivo. Bilbao & Monereo (2011) explican que aquel constructo teórico ha sido entendido como “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional

del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (p. 138). Para Contreras (2014) un incidente crítico sería lo siguiente:

Un incidente nos viene a señalar algo que acontece en el transcurso de un proceso y cambia de alguna manera la dirección que tenía prevista. Lo crítico, en tanto, estaría dado porque al interrumpir lo presupuestado, quienes interpretamos o vivimos un incidente hacemos eco de su ocurrencia experimentando una crisis que, en el caso de la docencia, dificulta o impide una salida satisfactoria en una actividad de enseñanza y aprendizaje (p. 54).

De acuerdo con las definiciones anteriores, es posible señalar que existe una línea de estudio de los IC de corte existencial, es decir, que recoge como IC los aspectos que logran tener un efecto más profundo en el ser. A su vez, como indica Gajardo et al. (2017), para que un evento sea considerado un IC ha de tener una falta de control emocional del docente. En esta línea se señala lo siguiente:

Por su carácter emocionalmente desestabilizador (los IC deben ser reconocidos como una situación conflictiva por quien los experimenta), estas situaciones ponen en crisis el «ser» del profesor y

abren una fisura que permite el acceso a sus representaciones y a las tensiones que existen entre éstas (p. 196).

Frente a aquella perspectiva más existencialista, cabe preguntarse, ¿pueden existir IC que no desestabilicen el «ser» o la afectividad del profesorado? Se considera que sí, de modo que el término IC puede ampliarse a situaciones desestabilizadoras del proceso didáctico que requieran una solución improvisada. Esto no significa que el profesorado no ha sido afectado emocionalmente, sino que aquella afectación no incluyó descontrol emocional. Es decir, que el IC puede ser entendido como una situación desestabilizadora en el quehacer pedagógico de aula con o sin control emocional. Por ende, aquella desestabilización puede llegar a lo más profundo del ser, como no. Esta línea sobre los IC sería más pragmática y ecléctica. En esta misma línea, como indica Nail et al. (2012), los IC pueden tener un carácter positivo o negativo. A partir de esta mirada más amplia del IC, se han desarrollado diferentes estudios cualitativos que consideran los IC como eventos significativos que pudieron contribuir al éxito o al fracaso en el aula, así como ser barreras o facilitadores en el proceso educativo (Bancroft & Greenspan, 2022; Nail et al., 2012; Philpot et al., 2021).

Un estudio desarrollado en el norte de España sobre formación del profesorado de Educación Física (EF), inclusión e IC, reconoció que el profesorado identifica situaciones positivas en torno al clima de aula y las familias que favorecen el aprendizaje para la inclusión en las actividades deportivas escolares (Lleixà & Ríos, 2020). En otro estudio desarrollado en el norte de Portugal sobre IC en EF, donde participaron estudiantes y docentes de ambos géneros, también se destacó los momentos positivos asociados a la satisfacción, como el éxito en alguna tarea motriz, la socialización, la competencia y la diversión en las actividades lúdicas (Resende et al., 2021). En el estudio de Philpot et al. (2021), que indagó sobre la justicia social en entornos de EF por medio de IC, se reconoció que el contexto sociocultural es muy relevante al momento de interpretar los IC. A su vez, se reconoció que algunos contextos desfavorecen la educación basada en la justicia social, aunque también, dada la población, había constantes esfuerzos para no abandonar dicha perspectiva pedagógica. Otro estudio sobre los IC en EF fue realizado por De Leon-Pineda et al. (2020), donde participó un grupo de estudiantes universitarios de EF de Filipinas durante su prácticum. En dicho estudio se destaca como un IC la falta de respeto y de atención por parte del alumnado escolar, lo que provocó diferentes reacciones en el estudiantado universitario de EF. Frente a dicho IC, hubo estudiantes que se sintieron tristes, decaídos, decepcionados y maltratados, mientras que otros estudiantes percibieron el IC como un desafío sin negatividad.

Con base en lo expuesto anteriormente, en esta investigación se tiene como principal objetivo comprender los IC de estudiantes de Pedagogía en EF durante su

proceso de prácticum.

Metodología

Este estudio responde a una metodología de investigación cualitativa (Denzin, 2010; Flick, 2019), por lo que se enfoca en los significados de los IC. También asume una perspectiva fenomenológica (Porrás., 2020), lo cual se refleja en la aproximación a los IC desde la experiencia y subjetividad del estudiantado. El estudio también se enmarca en un diseño de estudio de caso (Mujica-Johnson & Orellana-Arduiz, 2022), lo cual también se complementa con la perspectiva fenomenológica, entendiendo que el caso se refiere al fenómeno de los IC en la práctica educativa en contextos escolares reales de formación docente en Educación Física. En este sentido, Simons (2011) explica que el estudio de caso se destaca por favorecer la interpretación de fenómenos sociales reales. Participaron 34 estudiantes (25 de género masculino, 8 de género femenino y uno de género no binario) pertenecientes a cuarto año de la carrera de Pedagogía en EF de una universidad privada de la región metropolitana. La edad promedio de los estudiantes participantes es de 22.2 (DT= 2.06).

Los datos fueron recogidos por medio de un portafolio que incluía una matriz destinada a registrar IC durante el prácticum, donde cada grupo de estudiantes debía plantear, como mínimo, dos IC. Los grupos estaban conformados entre estudiantes que asistieron al mismo centro educativo de práctica. En total hubo 16 portafolios, de los cuales 11 fueron en grupos de dos estudiantes, cuatro de tres estudiantes y uno fue individual. Esta información fue recogida al final de una asignatura de práctica pedagógica o prácticum, donde cada estudiante debía completar 72 horas pedagógicas en el centro educativo. En dicha práctica el estudiantado tuvo la responsabilidad de conducir didácticamente, en al menos cinco oportunidades, una de las fases de la sesión de EF y Salud (EFyS), ya sea al inicio, al desarrollo y/o en el final. En total se obtuvieron 32 IC.

Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido inductivo (Moreno-Doña et al., 2021; Mujica-Johnson et al., 2022), de modo que la totalidad de las categorías que se presentan en los resultados emergieron del propio análisis y no estaban establecidas desde el marco teórico. Para comenzar el análisis de contenido se transcribieron los IC en un documento Word, el cual fue ingresado al programa Atlas.ti 22, con la finalidad de desarrollar una codificación abierta, axial y selectiva (López-Ávila et al., 2022). En este sentido, dichas codificaciones son parte del análisis de contenido. De estas codificaciones emergieron las categorías que sustentan los resultados.

Para el rigor metodológico (Cornejo & Salas, 2011), referido en este caso al resguardo de la calidad del análisis de datos, se utilizó una triangulación de datos a nivel temporal y una concordancia consensuada entre cinco investigadores sobre las categorías (Mujica-Johnson et al., 2022). La triangulación de datos a nivel temporal estuvo

presente cuando se relacionaron los IC que fueron vivenciados en diferentes momentos, lo cual se expresa en las categorías de los resultados, ya que estas tienen una base temporal de IC diferenciada. Es decir, que hay categorías que tienen una mayor o menor frecuencia temporal de IC. Para favorecer la credibilidad, en la presentación de resultados se incluyen citas representativas o unidades de registro de cada categoría. Para dar respuesta a las consideraciones éticas, cada participante completó un consentimiento informado donde aceptaron participar voluntariamente del estudio, tomando conocimiento del anonimato y de la confidencialidad en el tratamiento de la información obtenida.

Resultados

Los hallazgos de la investigación son presentados en 10 categorías, las cuales fueron trianguladas en cuanto a su frecuencia grupal y temporal. La primera frecuencia expresa la cantidad de grupos que aportaron información a la categoría y la segunda frecuencia responde a la cantidad de incidentes contribuyeron a la formación de la categoría. Estas frecuencias se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1.
Frecuencia grupal y temporal de las categorías

	Categorías	Frecuencia grupal	Frecuencia temporal
1.	Violencia escolar	7	9
2.	Ausencia del profesorado	5	7
3.	Dificultad por el tiempo atmosférico	5	5
4.	Accidentes	4	4
5.	Problemas de salud	2	2
6.	Responsabilidad imprevista	2	2
7.	Crisis infantil	1	1
8.	Imposición interdisciplinar	1	1
9.	Idiosincrasia del contexto escolar	1	1
10.	Desobediencia	1	1

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se expone la categoría con su significado y, como mínimo, una cita representativa por cada categoría de las narraciones de IC. La primera categoría *violencia escolar* hace referencia a situaciones de agresión física y psicológica, incluyendo un insulto racista, como se puede apreciar en la siguiente cita: “en el desarrollo de la sesión una alumna se acerca a la profesora en formación y le comenta que un compañero le dijo a otra alumna *negra asquerosa*, en donde la niña, afectada por vergüenza y por no querer hacer problema, decidió no decir nada. Sin embargo, una de sus amigas dio a conocer la situación a los profesores a cargo en ese instante” (G13). La segunda categoría *ausencia del profesorado* se refiere a las situaciones donde el profesorado titular o remplazante se ausentaba de las clases, por diferentes motivos, cambiando la dinámica de la sesión. Frente a dichas situaciones, parte del alumnado señaló que tuvo que hacerse cargo del curso, lo cual en estricto rigor no debiese suceder, dado que deberían ser profesionales quienes asumen esa responsabilidad. Sin embargo, bajo supervisión de otra persona profesional de la educación podría permitirse que

asuman el liderazgo de la clase. Una cita sobre esta categoría dice así: “el incidente crítico ocurrió antes de comenzar con la jornada, ya que nuestro profesor guía nos mandó un mensaje donde nos menciona que se va a ausentar de la clase, ya que le había ocurrido un inconveniente. Nosotros no habíamos planificado nada, puesto que ese día era la evaluación del torneo de fútbol” (G4). Este hecho indica que es conveniente que el estudiantado en práctica tenga una planificación de emergencia frente a estas situaciones que son inesperadas e imprevisibles.

La tercera categoría *dificultad por el tiempo atmosférico* alude, principalmente, a los días de lluvia que imposibilitan poder realizar una clase práctica de EF en los espacios cotidianos, como las canchas o pistas para practicar deporte, dado que no se encuentran con un techo que protege del agua que cae. Asimismo, el suelo queda muy resbaloso, por lo que se corre el riesgo de accidentes. Una cita de esta categoría dice lo siguiente: “el día 23 de junio, nos correspondía realizar una sesión de clases completa por primera vez en el colegio Gran Avenida, para cual planificamos la sesión dividiendo el trabajo entre ambos en partes iguales, pero no contábamos con la presencia de lluvia, la cual inundó el patio e imposibilitó el desarrollo de dicha clase en el exterior, por lo que nuestra planificación quedó con nulas oportunidades de llevarse a cabo” (G8). Esta categoría refleja las condiciones inadecuadas que se viven en términos de infraestructura en establecimientos educacionales escolares de Chile, lo cual se podría asociar a la precariedad de la educación pública del país. La cuarta categoría *accidentes* se refiere a las caídas, choques o golpes que puede tener el alumnado en las sesiones de EF, como se expresa en esta cita: “una alumna mientras realizaba un trabajo de resistencia (un trote), se tropezó, se golpeó la cadera y eso le provocó un moretón, se derivó a la enfermería inmediatamente” (G7). Este incidente crítico refleja la importancia de que cada colegio tenga personal especializado para enfrentar los accidentes y un protocolo para estas mismas situaciones.

La quinta categoría *problemas de salud* hace referencia a las complicaciones del alumnado para desarrollar la clase de EF en función de algún síntoma de enfermedad, como se indica en esta cita: “mientras se desarrollaba la clase, uno de los estudiantes que participaba normalmente, se sentó dejando de participar de la actividad y demostrando un estado de ánimo bajo. Al acercarnos a preguntarle que le sucedía, nos dice que tiene dolor de estómago y se sentía mal” (G1). La sexta categoría *responsabilidad imprevista* alude a los momentos en que el profesorado le solicita de improviso al alumnado en práctica que asuma el liderazgo de la clase, como se expone en esta cita: “ocurrió en el desarrollo de la clase cuando el profesor guía nos solicitó realizar actividades para los alumnos de manera repentina” (G14). La séptima categoría *crisis infantil* se refiere a la reacción de pánico que tuvo una niña en edad parvularia frente a un juego simbólico propuesto por el alumnado en práctica, como se aprecia en esta cita: “en la

clase de pre-kínder se realizó una actividad imaginativa a los niños, en donde ellos suponían que eran exploradores en un parque de dinosaurios, por ende, debían escapar de ellos y saltar una muralla (simula por el cajón). Por lo tanto, yo como profesora simulaba ser un dinosaurio, pero cuando empezamos la actividad y pasó la primera niña, se colocó a llorar desconsoladamente, porque el dinosaurio la alcanza y le toma el pie” (G6). Estas tres categorías se asocian en que hacen referencias a situaciones emergentes que no estaban consideradas, no obstante, el estudiantado podría tener experiencias previas donde hipoteticen posibles soluciones frente a esos hechos. Una de esas soluciones, en el caso de la responsabilidad imprevista, se asociaría a tener planificada algunas actuaciones pedagógicas en torno a los contenidos que se están desarrollando en la asignatura.

La octava categoría *imposición interdisciplinar* representa el anhelo de una profesora de lenguaje por incluir contenidos de su asignatura en la clase de EFyS, pero sin consultarle previamente a la profesora titular de la asignatura, sino que por medio del alumnado practicante. Esto fue rechazado por la docente de EF y se lo expresó a la profesora de lenguaje, como se señala en la cita del IC: “previo a la clase de segundo básico, la profesora de lenguaje del mismo curso nos menciona si podemos reforzar las vocales en los estudiantes, para así obtener un mejor resultado. Esta situación trajo consigo dos consecuencias, por un lado, tenemos la dinámica de parte de los alumnos, ya que se vieron muy motivados con la actividad, debido a que era innovadora. Por otro lado, tenemos la forma equivocada en que la docente nos pide que complementemos los aprendizajes de su área, puesto que menosprecia la asignatura y no sigue el conducto regular de pasar, en primera instancia, la información mediante la profesora guía de nuestra carrera. Debido a esta situación, se desencadenó una discusión de ambas partes de la docencia (Ed. Física y Lenguaje)” (G5). La interpretación del estudiantado en torno a la profesora de Lenguaje podría ser cuestionada por su idoneidad, pero también podría reflejar un hecho real sobre menosprecio de alguna asignatura. Frente a estos hechos se reconoce que el trabajo curricular inter, multi y transdisciplinar en pedagogía es deseable, pero se debe planificar con un diálogo justo, democrático y respetuoso. La novena categoría *idiosincrasia del contexto escolar* alude a una recomendación que realizó el profesorado de EF a un grupo de estudiantes en práctica, señalando que tienen que evitar actividades que sean contrarias a las creencias religiosas del centro educativo, lo cual se expresó así: “el incidente crítico se basa en que pusimos a prueba un juego llamado los zombis, el cual consistía en que ciertos alumnos imitaran a los zombis y contagiaran a los humanos. Luego de haberlo jugado, el profesor nos recomendó o nos dio una sugerencia de al momento de poner a prueba los distintos juegos que realicemos, siempre veamos los nombres de estos, para que no pasáramos a llevar en cierto punto las creencias y la forma

de pensar del colegio” (G15). Este IC alude a la importancia de la pertinencia educativa según el contexto de la comunidad escolar, entendiendo que en todos los establecimientos educativos es distinto y tiene sus particularidades. Para ello es fundamental que el estudiantado desarrolle la capacidad de asumir una perspectiva pluralista (Arendt, 2021), la cual le permitirá respetar las diferentes creencias que existen en los entornos pedagógicos.

La décima categoría, *desobediencia*, hace referencia a un alumno escolar que no seguía las instrucciones del profesorado, lo cual se expresa así: “en la clase de kínder se estaba terminando una evaluación en el pasillo mientras llovía, pero un estudiante se iba de la clase constantemente a las rejas para mojarse, no realizando caso a las indicaciones de los profesores y de las educadoras de párvulo. Luego de aquello fueron llevados a almorzar y aquel estudiante corrió y se tiró al suelo quedando completamente mojado” (G4). Los significados identificados sobre los IC, tras ser relacionado por medio de un proceso reflexivo, han permitido identificar nuevos significados que podrían tener una importante relevancia en su comprensión, los cuales se exponen en la Figura 1. Los significados hacen referencia a posibles problemas en la formación de valores morales como el respeto y la empatía. También se reconoció la importancia de la comunicación efectiva, sobre todo, porque los centros de educación escolar son entornos sociales que requieren de mucho diálogo para favorecer los procesos pedagógicos. Y por último se destaca la importancia de tener planificaciones para las situaciones imprevistas, entendiendo que el trabajo docente se desarrolla en contextos de incertidumbre basados en el dinamismo y la flexibilidad que exigen los constantes cambios que hay el quehacer cotidiano.

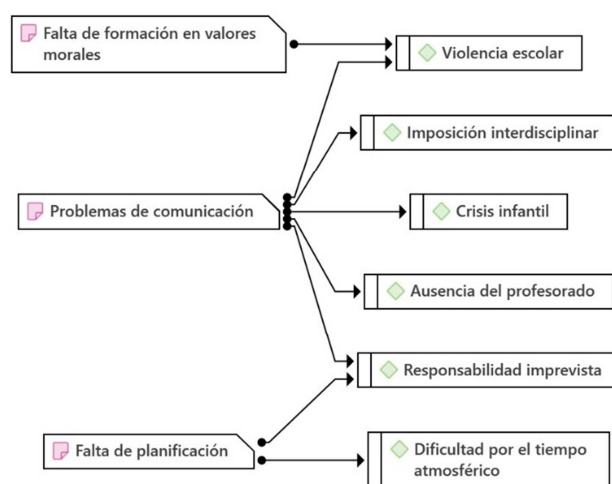


Figura 1. Factores asociados a las categorías de IC. Fuente: elaboración propia.

Discusión

En los IC se pudo reconocer la violencia escolar, lo cual indicaría una serie de valores que estarían ausentes en

las personas que la ejercen, como el respeto a la dignidad ajena, la empatía y la solidaridad. De acuerdo con Rosendo-López (2020), el proceso de formación en valores asociados a la convivencia pacífica contribuye a prevenir la violencia escolar. En este mismo sentido, el estudio de Iñiguez-Berrozpe (2021), que abordó la relación de las relaciones positivas con violencia escolar, sugiere que los valores éticos tienen que estar muy presentes en las conductas y el lenguaje de los procesos de socialización en torno a toda la comunidad educativa. En la Figura 2 se expone una red conceptual que profundiza la categoría de violencia escolar. Se ha decidido presentar aquella figura por la importancia que tendría esta categoría en el último tiempo en el contexto chileno. Dicha figura pretende contribuir a la comprensión del fenómeno de la violencia, así como describirlo con mayor detalle. Entre los hechos de violencia mencionados en los IC se logra identificar burlas, racismo, insultos, ausencia de empatía, golpes y humillaciones, los cuales también han sido reconocidos en otros estudios del campo de la EF (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Cortés & Mujica, 2020; Gråstén & Kokkonen, 2022). Por ello, se considera pertinente que la formación inicial docente del profesorado de EF, como la de otras disciplinas pedagógicas, aborden estrategias para enfrentar las relaciones de poder en torno a la violencia escolar que se pueden producir en los contextos escolares.

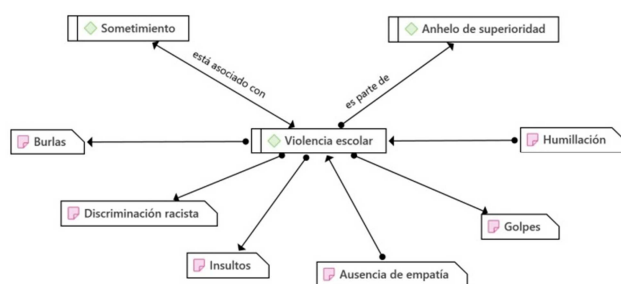


Figura 2. Significados asociados a la categoría de violencia escolar. Fuente: elaboración propia.

Entre los significados de los IC se reconoció la presencia de un conflicto en torno a la interdisciplinariedad en la educación, el cual es un tema que se ha estado estudiando en los últimos años en el campo de la EF. En concreto, se han desarrollado diferentes experiencias con otras asignaturas o disciplinas pedagógicas (Basterra-Arroyo & Menescardi-Royuela, 2020; Folch-Dávila et al., 2020). Sin embargo, hay competencias sociales que son necesarias para el éxito de este tipo de actividades, como, por ejemplo, la comunicación efectiva entre el profesorado. En este estudio la falta de dicha comunicación generó un conflicto en torno a dicho desafío pedagógico, lo cual refleja, en parte, la complejidad que puede significar un proceso de estas características. En el marco de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1998), es posible señalar que el diálogo para un entendimiento mutuo es uno de los desafíos más importantes que tiene el ser humano en la sociedad, el cual está mediado por múltiples valores culturales. Paz-Abril (2007), haciendo referencia a una educación

crítico-comunicativa, explica lo complejo que es emprender el desafío pedagógico de la comunicación democrática en contextos que han sido fuertemente influenciados por el paradigma técnico. Por lo mismo, cabe preguntarse, ¿cómo se aborda la comunicación en la formación docente de pedagogías? Del mismo modo, ¿cuál es la capacidad del profesorado de Educación Física y de las otras disciplinas para desarrollar diálogos democráticos, abiertos y pluralistas? Precisamente, en el contexto chileno de EF se han mostrado problemas de comunicación en torno a las diferencias epistemológicas (Mujica-Johnson et al., 2023).

En los últimos años ha aumentado la atención al factor emocional en los procesos de educación escolar (Bisquerra & López-Cassá, 2020), incluyendo los de EF (Mujica-Johnson & Jiménez-Sánchez, 2021; Wright & Richards, 2021), el cual se asociaría la categoría de crisis infantil. En concreto, con el miedo que pudo haber sentido la niña frente al cuento motor simbólico que realizó el estudiantado en práctica. De acuerdo con Cruz et al. (2021), el miedo es una de las emociones comunes en la etapa infantil, la cual habría que considerar al momento de plantear un proceso de aprendizaje. Además, señalan que el miedo podría ser sometido a procesos educativos que permitan un desarrollo emocional del alumnado infantil. Estos aspectos podrían ser importantes para enfrentar este tipo de IC.

El ausentismo laboral también se vio reflejado en una de las categorías de IC, lo cual ha sido considerado como una problemática en investigaciones en el contexto educativo (Coluccio-Piñones et al., 2016; García & Morales, 2019). García & Morales (2019) destacan que las causas del ausentismo laboral son diversas, incluyendo los problemas de salud y el ambiente laboral. Para Coluccio-Piñones et al. (2016) el tipo de situación contractual del profesorado sería relevante en los índices de ausentismo laboral. En este sentido, mientras más estable sea la situación contractual habría un mayor compromiso con la institución educativa y una menor tendencia a ausentarse. Como se puede apreciar, el ausentismo laboral puede ser analizado desde varias dimensiones, siendo un aspecto relevante en los procesos educativos, el cual tiene que ser considerado por los centros de educación escolar como por los centros de educación superior que forman docentes. Sobre todo, para advertir al estudiantado de prácticum de este fenómeno que puede estar presente en sus experiencias y prepararlo para enfrentarlo.

Los resultados muestran dos categorías que se asocian con situaciones imprevistas, en concreto, con el desarrollo de actividades y con el cambio de lugar de la clase. Esto muestra la importancia de poder anticiparse de la mejor forma a dichos episodios. Diferentes estudios han mostrado la importancia de considerar las situaciones imprevistas en los contextos educativos, como el de Moreno et al. (2021), que destaca la incertidumbre que existe en torno al desempeño laboral docente, por ejemplo, ante la falta de material o de dificultades con la infraestructura. En el caso chileno, es importante considerar que no todos los

colegios tienen un lugar para las clases de EF que proteja de la lluvia, por lo que es común no poder desarrollar actividades prácticas en los días que llueve. Además, por prevención de la salud del alumnado escolar y del profesorado, no está en la cultura escolar chilena permitir que el alumnado realice ejercicio físico o deporte bajo la lluvia. Con respecto a no tener espacios techados para realizar EF, algunos estudios han mostrado la precariedad laboral del quehacer docente en diversos indicadores, incluyendo el de infraestructura, lo cual se asociaría a un modelo neoliberal que no ha favorecido el desarrollo material y económico de los centros educativos (Cornejo-Chávez, 2009; Melo-Moreno, 2021). Estos factores socioeconómicos también se han de tener en consideración al momento de valorar las prácticas educativas y la calidad de los procesos.

Conclusiones y aplicaciones prácticas

Con base en el objetivo de esta investigación, comprender los IC de estudiantes de Pedagogía en EF durante su proceso de prácticum, se concluye que los significados que explican los IC son variados y dan cuenta de la complejidad del fenómeno educativo. Estos IC reflejan la importancia que tiene considerar la afectividad y los valores éticos en los procesos de aprendizaje, pues son la base de varios conflictos interpersonales que surgieron como IC. La ausencia de habilidades que logren una comunicación efectiva en los procesos pedagógicos también fue algo relevante. Algunos IC reflejan una problemática asociada a la situación socioeconómica de las instituciones educativas a las que los estudiantes acudieron para su prácticum, como lo es la falta de una infraestructura que permita proteger a estudiantes y docentes de la lluvia, evitando que el alumnado escolar pierda sus clases prácticas. Aquello es preocupante, sobre todo, porque las horas anuales de EF y Salud en Chile son menores a las de otras asignaturas orientadas más al ámbito intelectual, de modo que se debería resguardar que se realicen de forma que la actividad física y motriz sea la protagonista. La violencia escolar fue el IC que tuvo mayor frecuencia, lo cual muestra la necesidad de que la formación inicial docente pueda ofrecer una educación de calidad en esa temática, considerando que es una problemática compleja y multifactorial. A modo de aplicación práctica, se considera que estos incidentes críticos requieren ser considerados al momento de planificar las clases de EF y Salud, sin embargo, esto es posible si el alumnado ha de haber adquirido aprendizajes asociados a estos mismos en su formación docente. A su vez, el profesorado encargado del prácticum en la Formación Inicial Docente tiene la posibilidad de utilizar este conocimiento para abordarlo como reflexión en sus asignaturas de la línea de formación práctica.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la cantidad de IC que fue solicitada al alumnado, de modo que no se obtuvo una mirada exhaustiva de todos los IC que pudo haber vivenciado el alumnado universitario en

sus centros educativos de práctica. También se encuentra la aproximación al fenómeno de estudio por una sola técnica de recolección de datos, de modo que con otros instrumentos también podrían haber surgido otros significados relevantes sobre los IC.

Futuras líneas de investigación

Entre las futuras líneas de investigación, se considera pertinente el indagar los IC del estudiantado en práctica desde la perspectiva del estudiante y también desde una perspectiva de observación no participante que permita un contraste sobre los sucesos pedagógicos. También sería recomendable estudiar los IC en el contexto de prácticum con estudiantes que se encuentren en prácticas más tempranas o avanzadas. Los estudios se podrían realizar en función del género del alumnado, del tipo de centro de educación escolar y/o el tipo de institución universitaria de donde proviene el alumnado en práctica. Por último, se considera pertinente realizar investigaciones teóricas y empíricas sobre el fenómeno social de la comunicación en EF, los cuales consideren teorías que problematicen y aborden desde la complejidad aquella temática, como la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1998), la perspectiva pluralista de Arendt (2021) o la dialéctica emancipadora de Freire (2011).

Referencias

- Arendt, H. (2021). *La pluralidad del mundo. Antología*. Taurus.
- Bancroft, K., & Greenspan, S. (2022). Facilitators and barriers of inclusion: a critical incident technique analysis of one non-binary Physical Education teacher's workplace experiences. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034143>
- Basterra-Arroyo, J., & Menescardi-Royuela, C. (2020). Propuesta de innovación interdisciplinar de contenidos de física en las clases de educación física mediante aplicaciones móviles. *Retos*, 38, 255–261. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73794>
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devis-Devis, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICY-DE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 55(15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bennasar-García, M., Guerrero, J. A., & Zambrano-Leal, N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), 184-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.

- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. UNED.
- Coluccio-Piñones, Á., Muñoz-Calderón, C., & Ferrer Urbina, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud & Sociedad*, 7(1), 98-111. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2016.0001.00006>
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40(N. Esp. 1), 49-69.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Cornejo-Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Cortés, J., & Mujica, F. N. M. (2020). Violencia escolar en educación física: Estudio cualitativo en dos centros educativos de Chile. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 63, 88-103.
- Cruz, P., Borjas, M., & López-Calvo, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 20-40. <https://doi.org/10.11600/rfcsnj.19.1.4184>
- De Leon-Pineda, J., Tolentino, J., & Pineda, M. (2020). Persistent Critical Incidents during Practice-Teaching of Filipino Pre-Service Physical Educators. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14(8), 103-117.
- Denzin, N. (2010). *The Qualitative Manifesto: A Call to Arms*. Left Coast Press
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Folch-Dávila, C., Córdoba-Jiménez, T., & Ribalta-Alcalde, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed. 5ª reimpresión). Siglo veintiuno.
- Fuentealba, R., & Russell, T. (2020). Telling is not Teaching, Listening is not Learning: New Teacher Education Practices from a Critical Friendship. In C. Edge, A. Cameron-Standerford & B. Bergh (Eds.), *Textiles and Tapestries: Self-Study for Envisioning New Ways of Knowing: Castle Conference 2020*. EdTech Books.
- Fuentealba, R., & Russell, T. (2022). Collaborative Learning from Experience Across Cultures: Critical Friendship in Self-Study of Teacher Education Practices. In Butler, B.M. y Bullock, S.M. (Eds.), *Learning through Collaboration in Self-Study. Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, vol 24* (pp. 81-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2681-4_7
- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7-2017, Lideres Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- García, M. A., & Morales, G. R. (2019). Factores psicosociales y absentismo laboral en el contexto de la enseñanza superior. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 3(6), 45-57.
- Gråstén, A., & Kokkonen, M. (2022). Associations between Teacher- and Student-directed Sexual and Physical Violence in Physical Education. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), 4372-4392. <https://doi.org/10.1177/0886260520959640>
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L., & Elboj-Saso, C. (2021). School Networks of Positive Relationships, Attitudes against Violence, and Prevention of Relational Bullying in Victim, Bystander, and Aggressor Agents. *Journal of School Violence*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>
- López-Ávila, C. R., Arcila-Rodríguez, W. O., & Betancur Agudelo, J. E. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44, 77-86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- Lleixà, M. T., & Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 49-68.
- Melo-Moreno, P. (2021). Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 277-301. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.14>
- Moreno-Doña, A., Rivera-García, E., & Toro-Arévalo, S. (2021). Alumnado (a) normal y marginalidad en la enseñanza media chilena: qué dice el profesorado. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229862>
- Mujica-Johnson, F. N., & Jiménez-Sánchez, A. C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 39, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
- Mujica-Johnson, F. N., & Orellana-Arduiz, N. D. C. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos. *Retos*, 43, 861-867.

- <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
- Mujica-Johnson, F., Santander-Reveco, I., Uribe-Urbe, N., Gajardo-Cáceres, P., Carreño-Godoy, N., & Russell-Guzmán, J. (2022). Aprendizaje en Educación Física y Salud en Chile: estudio cualitativo del currículum de 7° básico a 2° medio. *Retos*, 46, 843–851. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94801>
- Mujica-Johnson, F. N., Santander-Reveco, I., Gajardo-Cáceres, P., Concha-López, R., Osorio-González, A., & Orellana-Arduiz, N. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. *Retos*, 49, 225–230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 56-76. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Paz-Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., & Westlie, K. (2021). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Porras, A. (2020). Fenomenología. En D. P. Morales, S. C. Sierra y L. M. Matos (Eds.), *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones* (1st ed., pp. 49-74). Editorial Unimagdalena.
- Resende, R., Pimenta, N. y Sá, P. (2021). Critical Incidents in Physical Education. *Journal of Physical Education*, 32, 1-9. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3260>
- Rosendo-López, J. (2020). Valores en la cultura de paz: camino de prevención para la violencia escolar. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 2(4), 30-50. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0017>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Wright, P., & Richards, A. (2021). *Teaching social and emotional learning in Physical Education. Applications in School and Community Settings*. Jones & Bartlett Learning.