

Competencias Relevantes en Profesores de Educación Física en Chile: Un análisis más allá de los Estándares de la Profesión Docente

Relevant competencies in a Physical Education teacher in Chile: An analysis beyond the standards of the teaching profession

Juan Francisco Cabrera Ramos, Alexis Dionel Caniuqueo Vargas, Rodrigo Luis Andrés Ojeda Nahuelcura, Paula Alejandra Alamos Vasquez, Mauricio Cresp Barría, Patricio Alejandro Lagos Rebollo
Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. El presente estudio aborda la necesidad de conocimiento sobre desempeños relevantes para egresados de Pedagogía en Educación Física en la Macrozona Sur de Chile más allá de los estándares nacionales de la profesión docente en el contexto de un proceso de actualización curricular. Se establece como objetivo identificar cualidades en el desempeño de los profesionales de Pedagogía en Educación Física no reconocidos en los estándares y relevantes en el contexto analizado. El estudio se lleva a cabo desde un paradigma cualitativo con un énfasis descriptivo interpretativo. Participan profesores y profesores en formación en pedagogía en educación física y se analizan documentos oficiales. Se utiliza Atlas.ti 9 para el análisis temático de los datos. Se identifican los siguientes desempeños específicos: el saber asociado a la cultura general, el saber neurobiológico y el biofisiológico; el saber hacer asociado al entrenamiento y tecnificación deportiva, el emprendimiento, la prescripción de actividad física y salud, el liderazgo docente y la educación en contextos rurales y el saber ser asociado a la autonomía y el ecologismo. Los hallazgos tienen implicaciones directas en la actualización del currículo de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica de Temuco y ofrece información relevante para investigadores y tomadores de decisiones técnicas en el campo del desarrollo curricular de la carrera.

Palabras clave: Educación Física y Salud, competencias del docente, Formación de docentes, Currículo

Abstract. This study addresses the need for knowledge about significant performances for graduates of Physical Education Pedagogy in the Southern Macrozone of Chile, extending beyond the national teaching profession standards within the context of a curricular renewal process. The objective is to identify performance qualities in Physical Education Pedagogy professionals that are not acknowledged in the standards but are pertinent in the examined context. The research is conducted within a qualitative paradigm, emphasizing a descriptive interpretive approach. Participants include both practicing teachers and teacher trainees in Physical Education Pedagogy, and the study involves the examination of official documents. Atlas.ti 9 is employed for thematic analysis of the data. The study identifies specific performances in the following areas: knowledge related to general culture, neurobiological and biophysiological understanding; skills associated with sports training and technical development, entrepreneurship, physical activity and health prescription, educational leadership, and education in rural contexts; and attitudes linked to autonomy and environmentalism. The findings have direct implications for the revision of the Physical Education Pedagogy curriculum at the Catholic University of Temuco and provide valuable insights for researchers and technical policymakers in the field of curriculum development for Physical Education Pedagogy.

Keywords: Physical Education, Teacher Qualifications, Teacher education, Curriculum

Fecha recepción: 07-02-23. Fecha de aceptación: 21-11-23

Juan Francisco Cabrera Ramos
jcabrera@uct.cl

Introducción

Desde el año 2001, el Ministerio de Educación de Chile ha hecho esfuerzos significativos para definir los desempeños que debe tener un profesor al final de su etapa formativa y que deberá desarrollar durante su carrera profesional (Avalos, 2002), con un hito importante durante el año 2011 con el lanzamiento de los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, marcando un hito en el año 2014 con la publicación de los primeros estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física.

En lo sucesivo, en el año 2021 se publican los actuales <<Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en educación física y salud. Educación básica y media>>, con el objetivo de “fortalecer la formación de docentes y asegurar profesores y profesoras mejor preparados/as para enfrentar los grandes desafíos que representa esta sociedad del conocimiento, dinámica y globalizada” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021, p. 3).

En el análisis de estos estándares, varios autores valoran

la presencia de los elementos esenciales del desempeño de un profesor en el contexto nacional y que están a tono con el estado de la cuestión y demandas a nivel internacional (Flores et al., 2021; Mujica et al., 2023; Urra, Tandrón, & Riquelme, 2023). Entre las premisas de los nuevos estándares se encuentra la intención de constituirse en una base amplia y flexible que cada programa de formación deberá implementar “considerando como marco sus sellos e identidades particulares” (CPEIP, 2021, p. 11). Ello significa que mientras los estándares definen claramente los desempeños mínimos a formar, cada institución deberá abordarlos de conjunto con aquellos grandes retos formativos y competencias que constituyen la identidad de la institución, lo que sin dudas implicará el abordaje de otros desempeños y/o la focalización de desempeños declarados en los estándares hacia los ideales propios de la institución que acoge el programa formativo.

Desde esta perspectiva, identificar los desempeños que son relevantes en un entorno geográfico particular no solo enriquece la definición del perfil profesional del egresado, sino que permite abordar desafíos específicos (Young, 2008), a la vez que facilita una comprensión más detallada

de la interacción entre influencias globales y locales (Uleanya, Rugbeer, & Duma, 2018), con la consecuente contribución que ello hace a la calidad y legitimación de los programas de formación. Ello significa en la práctica que el currículo de un programa formativo deberá estar estructurado a partir de los estándares pedagógicos y disciplinarios, las competencias genéricas de la casa de estudios (expresadas en su modelo educativo) o facultad y los requerimientos profesionales propios del contexto y territorio en que ejercerá el profesional una vez egresado. Estas tres fuentes son esenciales en el proceso de levantamiento del perfil de egreso.

Durante el año 2022, La carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica de Temuco comienza su proceso de actualización curricular, siguiendo un modelo basado en competencias, enfocado en la búsqueda del desempeño idóneo del egresado en su futuro contexto laboral (Tobón, 2007), donde se considera las competencias como un “saber actuar movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación” (Universidad Católica de Temuco [UCT], 2007, p. 25) y donde “los recursos se refieren de manera especial a los distintos saberes (ser, saber, y saber hacer) que de manera integrada se transforman en dispositivos que serán utilizados por la persona competente” (UCT, 2007, p. 25).

Teniendo a la vista los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud (CPEIP, 2021) y el modelo educativo de la UCT (UCT, 2007), se enfrenta a la necesidad de reconocer los desempeños relacionados al contexto en que se desempeñará el egresado. Toma especial relevancia dicho conocimiento a partir del compromiso regional y sello intercultural de la UCT y las características del contexto en que está situada, fundamentalmente en relación al alto índice de pobreza, alta presencia de comunidades indígenas (la mayor de todo el país) y donde predominan instituciones educativas con métodos de enseñanza eurocéntricos (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019), condiciones de ruralidad que dificultan en gran medida los procesos de enseñanza y aprendizaje y que podrían generar particularidades en el desempeño no previstas en estándares pensados para la generalidad de un país con una amplia diversidad cultural, climática y de desarrollo económico y social.

En el análisis de la literatura se encuentra una amplia base de información en relación a los desempeños de un profesor de Educación Física, entre los que destacan varios trabajos de los últimos años. Por ejemplo, Gómez, del Valle y de la Vega (2018) hacen un análisis nacional e internacional de competencias de docentes de educación física donde describen, de forma global, aquellas competencias que prioriza cada país estudiado, donde develan la complejidad de la identificación de las competencias relevantes para un egresado.

Páez y Hurtado (2019a) hacen una revisión de los estándares chilenos como un instrumento hegemónico, de control y homogeneización, donde se hace necesaria la revisión

constante de la identidad de las instituciones. En este sentido la búsqueda de competencias relevantes a un contexto regional gana total significado.

Páez y Hurtado (2019b) estudian las competencias específicas de un profesor de educación física para desempeñarse en instituciones escolares a partir de la consideración del medio educativo, donde identifican siete competencias en el área del saber, cinco competencias relacionadas con el hacer y cinco con el área del ser y donde los participantes del estudio privilegiaron las competencias relacionadas con el hacer, fundamentalmente en el diseñar, implementar y liderar el proceso educativo.

Flores et al. (2021) hacen un estudio de los perfiles de egreso de carrera de pedagogía en educación física en 23 universidades chilenas donde cuantifican los principales desempeños enunciados y establecen comparaciones entre recintos públicos y privados sobre las principales competencias presentadas.

Caniuqueo et al. (2023) llevan a cabo un estudio de las mallas curriculares, perfil de egreso y campo laboral de 25 carreras de pedagogía en educación física chilenas, donde se describen los siete principales ámbitos de trabajo de los egresados, las seis competencias principales de los perfiles estudiados entre otros resultados que permiten valorar la diversidad de desempeños y áreas de formación, tanto dentro como fuera del sistema escolar.

Sin embargo, en la literatura consultada no se encuentra una respuesta específica a las necesidades planteadas en el estudio, por lo que se hace relevante responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué desempeños no contemplados en los estándares se requieren de un egresado de Pedagogía en Educación Física para el contexto estudiado? La pregunta lleva a definir como objetivo: identificar cualidades en el desempeño de los profesionales de Pedagogía en Educación Física no reconocidos en los estándares y considerados relevantes en el contexto estudiado.

Material y método

La investigación corresponde a un estudio cualitativo con un énfasis descriptivo interpretativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), donde se incorpora la comparación de fuentes de datos, triangulación de técnicas de recogida de información y el análisis de la literatura (Carter et al., 2014).

Los datos recolectados fueron sometidos a un análisis de contenido inductivo (Osses, Sánchez, & Ibáñez, 2006), donde las categorías emergieron a partir del análisis interpretativo de los datos obtenidos.

Participantes

El estudio contó con un total de 32 participantes, seleccionados por conveniencia, en el contexto del proceso de actualización curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica de Temuco. Se estableció como criterio de inclusión la diversidad de

roles, incluyendo egresados, estudiantes y profesores del programa, profesores del sistema educativo, directivos escolares y académicos miembros del comité asesor externo. Estos participantes representan una amplia gama de instituciones educativas de la región, tanto urbanas como rurales, y abarcan escuelas particulares y municipales.

En el proceso de análisis, se asignó a cada participante un identificador único basado en su rol dentro del programa. Los identificadores utilizados son los siguientes:

- PPrograma: Profesor del programa.
- Experto: Miembro de comité de expertos del programa.
- Egresado: Egresado del programa.
- PColaborador: Profesor del sistema escolar que se vincula al programa a través de la tutela de prácticas profesionales.
- Estudiante: Estudiante regular del programa.

Cada identificador de rol se acompaña de un número correlativo, asignado secuencialmente a los participantes según su inclusión en el estudio. Este sistema de enumeración correlativa facilita la organización y el análisis de los datos, al tiempo que preserva la confidencialidad de los participantes.

Instrumentos

Se diseñó una guía temática para grupo focal y un cuestionario para entrevistas, ambos instrumentos elaborados como medios flexibles para el levantamiento de información.

La guía temática contó con nueve preguntas, de las cuales dos estuvieron orientadas hacia la comprensión de los participantes sobre los propósitos de la educación física en el contexto y siete hacia el perfil que debe tener un profesor de educación física.

El cuestionario contó con seis preguntas diseñadas para recoger retroalimentación sobre los hallazgos preliminares del estudio. Las preguntas se centraron en la exhaustividad y relevancia de los desempeños identificados, buscando determinar si se habían cubierto todos los desempeños relevantes, si existían desempeños importantes no considerados, y si los desempeños listados eran pertinentes para el contexto. Además, se buscó obtener recomendaciones de los participantes sobre cómo mejorar la comunicación y presentación de los resultados del estudio.

Los instrumentos fueron reajustados durante el proceso siempre que fue requerido, priorizando la flexibilidad en la recogida de información por sobre la estandarización de instrumentos (Strauss y Corbin, 2007).

Procedimientos y análisis de los datos

El estudio inicia con el análisis del informe de levantamiento del perfil de egreso del programa de Pedagogía en Educación Física, donde se recoge las percepciones de egresados, directivos, profesores del sistema escolar y profesores y estudiantes del programa, en la búsqueda de aquellas áreas de desempeño o desempeños específicos declarados por sus participantes.

Con los resultados de este análisis se aplican tres grupos focales a miembros del comité de expertos del programa, estudiantes y profesores del programa y profesores del sistema escolar, donde se indaga específicamente sobre aquellos desempeños relevantes en un egresado en la región a que se integra el programa formativo. Las sesiones se llevaron a cabo a través de un sistema de videoconferencia con aproximadamente una hora de duración cada una, se grabaron y se analizaron a través de la herramienta Atlas.ti 9 en formato de vídeo.

En el proceso de análisis de grupos focales, se utilizó el método de análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2012) para identificar los temas esenciales sin definición previa de temas o categorías, los que posteriormente se abstraen y representan a través de mapas temáticos.

Los resultados obtenidos se triangularon con el modelo educativo de la institución y los informes asociados al proceso de actualización curricular elaborados desde el programa (Denzin, 2017) con la intención de develar la mayor cantidad de desempeños posibles asociados al profesor de Educación Física que debe formar el programa.

Posteriormente se comparan los resultados obtenidos con los estándares, con la intención de identificar cuáles de los desempeños identificados previamente no se encuentran documentados en los estándares. Para este fin se elabora una matriz de análisis siguiendo la estrategia cualitativa de Análisis Comparativo de Atribuciones (Krippendorff, 2018) apoyado en la funcionalidad de análisis de código-documento de Atlas-ti 9, permitieron el examen detallado de los atributos de ambos conjuntos de datos, así como la frecuencia, relevancia y contexto específico de cada categoría.

Posteriormente, se presentan los resultados parciales a 10 participantes en el estudio a través de un proceso de entrevistas (tres miembros del comité asesor externo del programa, tres profesores del programa y cuatro estudiantes), como parte de un esfuerzo de validación de miembros o *member checking* (Candela, 2019), donde se valora la exhaustividad y relevancia de los resultados obtenidos y se profundiza en los sentidos otorgados a los resultados obtenidos. Finalmente se triangulan los resultados con la literatura científica.

Resultados

A partir de la triangulación entre la información recopilada y los estándares, se pudo apreciar que la mayoría de los desempeños identificados en el estudio se encuentran recogidos en los estándares. Se encontró además una alta coincidencia entre los estándares, las competencias genéricas del modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco (UCT, 2019) y las competencias declaradas para la familia ocupacional desde la Facultad de Educación, como se puede apreciar en la tabla 1, donde los valores en cada celda corresponden a la frecuencia con que se hace referencia al desempeño según cada fuente.

De manera general, los desempeños relacionados con la

motricidad, evaluación y retroalimentación, metodologías de enseñanza y estrategias didácticas, el uso de TIC, la inclusión, la interculturalidad, bienestar y calidad de vida, la creatividad e innovación educativa, el pensamiento crítico, entre otras categorías identificadas, son muy valoradas por los participantes en el estudio y son también suficientemente cubiertos en los estándares.

En la identificación de aquellos desempeños que no se recogen explícitamente en los estándares, en la tabla 2 se presentan las principales categorías identificadas, agrupadas según los tres saberes que componen la competencia (Perrinoud, 2008): saber, saber hacer y saber ser.

Tabla 1.

Principales coincidencias entre desempeños identificados en el estudio y los estándares.

Desempeños	Estudio	Estándares
Evaluación y retroalimentación	24	71
Motricidad	19	41
Métodos de enseñanza y estrategias didácticas	16	24
Uso de TIC	15	7
Conocimiento curricular	12	17
Calidad de vida y bienestar	9	27
Inclusión e Interculturalidad	6	11
Pensamiento crítico	6	7
Creatividad e innovación	5	11
Investigación	4	9
Totales	116	225

Tabla 2.

Saberes de un profesor de Educación Física identificados en el estudio no coincidentes con estándar.

Saberes	Temas	Densidad	Enraizamiento
Saber	Bases conceptuales biofisiológicas	5	11
	Cultura General	4	9
	Conocimiento neurobiológico	7	5
Saber hacer	Educación en contextos rurales	8	5
	Emprendimiento	9	14
	Entrenamiento y tecnificación deportiva	6	11
	Redes profesionales	5	8
	Prescripción de la actividad física en instituciones de salud	3	7
	Liderazgo docente	6	6
Saber ser	Autonomía	2	17
	Ecologismo	4	9

Para cada categoría identificada se expresa su densidad y enraizamiento, donde la densidad se refiere a la frecuencia de vinculación del código con otros códigos en el proceso de análisis y que comúnmente se asume como indicativo de complejidad del código y el enraizamiento se refiere a la frecuencia del código en los datos analizados, lo que se asocia con la relevancia dentro del análisis.

A continuación, se describe los temas identificados según el sentido que se le otorgó por los participantes en la investigación.

Ámbito saber

En el análisis de los saberes, se identifica la asociación que hacen los participantes en el estudio de la cultura general, el conocimiento neurobiológico y las bases conceptuales biofisiológicas como temas relevantes no abordados de forma suficiente en los estándares. Los participantes en el estudio expresan la importancia de un profesional con una

amplia cultura general, asociada al conocimiento de manifestaciones del arte, el deporte, la política, la economía, entre otros temas relacionados con la sociedad y el mundo en que vivimos. Las textualidades siguientes son muestra del sentido que se le otorga a este tipo de conocimientos.

<<Muchas veces hablamos con colegas en el colegio y yo les pregunto cuál fue tu último libro y hace años que no leen un libro>> [PPrograma6].

<<Cómo logramos que sean cultos, que tengan tema de discusión>> [PPrograma4].

En cuanto al conocimiento neurobiológico, se valora por los participantes en el estudio la necesidad de un profesional que conozca cómo piensan sus estudiantes, cómo procesan información y que pueda utilizar ese conocimiento como base para el diseño del aprendizaje. A continuación, se exponen dos textualidades que muestra el sentido de este tema.

<<El profesor está a cargo de educar el cerebro, sin embargo, pocas veces lo miramos, pocas veces lo conocemos, pocas veces sabemos que hay ciertos elementos que debemos desarrollar para que este niño adquiera conocimientos>> [PPrograma2].

<<Por años el profesor de Educación Física ha entrenado un cuerpo, sin embargo, cada vez es más relevante conocer y entrenar el cerebro>> [Experto6].

En relación a las bases conceptuales biofisiológicas, los participantes consideran ampliamente todos los conocimientos relacionados a la anatomía humana, bioquímica, fisiología del ejercicio, biomecánica y bioenergética como relevantes en un profesor de Educación Física en ejercicio. Se identifica una tensión, donde varios participantes defienden la idea de que debería cuestionarse la forma y profundidad en que se abordan estos saberes y que se le debería otorgar una baja prioridad sobre otros contenidos relacionados con el sentido social de la Educación Física. A continuación, se muestran las textualidades más relevantes en contra de la profundización en temas biofisiológicos.

<<Estos conocimientos son cada vez menos considerados por los profesionales en ejercicio, incluso algunos egresados sienten que no les son relevantes para la enseñanza>> [Experto2].

<<El cambio del concepto hacia Educación Física y Salud fue como un buen remezón para darnos cuenta que algo estamos haciendo mal, pero ese remezón también nos hizo perder y empezar a investigar sobre la mitocondria, ácido láctico, el porcentaje de grasa...>> [Experto1].

Por otro lado, se reconoce que la mayoría de los participantes defiende la presencia de los saberes biofisiológicos en el currículo sobre la idea de lo relevante que es en la capacidad de crear y en la posibilidad de comprender al individuo como un todo, sin embargo, también consideran la necesidad de revisar el exceso de profundidad y aislamiento con que muchas veces se tratan estos saberes en el currículo universitario. A continuación, se presentan las textualidades más relevantes identificadas en el estudio sobre este tema.

<<Si el egresado no domina los fundamentos biofisiológicos del movimiento humano (...) está limitado en su capacidad para crear>> [PPrograma4].

<<El profesor debe trabajar también en contextos no formales y ahí debe tener una preparación más orientada desde la salud, más desde lo científico para poder desarrollarse>> [Egresado3].

<<Los seres humanos somos seres biopsicosociales y por tanto desde la fisiología podemos encontrar una explicación y un espacio para muchos fenómenos que forman parte de la vida. No creo que el problema sea la fisiología por sí misma, sino que desde mi humilde interpretación el problema tiene que ver con querer medicalizar la formación y el currículum>> [Experto5].

Ámbito saber ser

En relación al saber ser, se identifican la autonomía, la resiliencia profesional y el ecologismo como elementos no considerados suficientemente en los estándares.

La autonomía se asocia por los participantes en sentido amplio al dominio de idiomas, la reflexividad, el autoconocimiento, las habilidades para el aprendizaje permanente, el uso de información científica y TIC para el Aprendizaje y en sentido más específico a la reflexión pedagógica en sus ámbitos individuales y colectivos. Se valora la relevancia del interés personal, la vocación de ser profesor y el compromiso con el crecimiento profesional como elementos clave en la autonomía del profesional y que deben ser considerados en el proceso de formación. Entre las textualidades más relevantes se encuentran las siguientes.

<<La universidad tiene que formar profesionales con capacidades autónomas, reflexivas, que investiguen en esta área, que sean capaces de salirse de estos contextos de estandarización que hoy día tiene atrapada la formación escolar>> [Experto1].

<<Como docentes tenemos que aprender a conocernos, saber quiénes somos y qué queremos y a través de eso definir una idea de cómo trascender>> [Egresado4].

<<Tenemos que pensar que la formación del profesor es continua, el rol de la universidad es empoderar, ayudar a reencontrarnos y saber lo que somos capaces de hacer >> [Experto3].

<<Efectivamente somos profesores que no participamos de la lectura, no estamos al día en la última información, somos profesores que pareciera que todos lo aprendimos en la formación inicial y de ahí se acabó>> [Experto5].

<<Un profesor de Educación Física siempre tiene que estar en constante renovación de conocimientos, y esto lo hace a través de la investigación pedagógica, diferentes capacitaciones y desde su esfuerzo personal>> [Pprograma4].

En los estándares se presenta la autonomía en el aprendizaje profesional continuo y se aborda desde la reflexividad pedagógica. Sin embargo, aunque se hace referencia a este tema desde sus primeras versiones, su tratamiento se considera aún incipiente y a nivel declarativo en los estándares.

La resiliencia profesional se asocia por los participantes a la autorregulación, la adaptación al cambio, la capacidad

de innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones profesionales y se le da un sentido amplio que va desde la posibilidad de innovar en su contexto hasta la posibilidad de reinventarse profesionalmente a partir de su ímpetu y su capacidad de resolver problemas. Las siguientes textualidades son muestra de esta categoría.

<<El profe de educación física debe tener ese tipo de capacidad de adaptarse, tanto si me toca trabajar en el norte del país, tenemos que ser flexible y adaptarnos a lo que se venga>> [Egresado4].

<<Los profesores de Educación Física tienen que tener mucha capacidad de adaptación (...) son muchas cosas las que uno tiene que aprender (...). Se nota mucho cuando uno está preparado para enfrentar situaciones inesperadas>> [Egresado3].

<<Se requiere que el profesor sea tan completo en tantas áreas, (en la carrera docente) y es tan exigente en algunos sentidos, que se hace necesario repensarte como profesor todo el tiempo>> [PColaborador2].

La resiliencia profesional incluye el enfrentamiento de situaciones estresantes relacionadas con la profesión y el desarrollo de una perspectiva positiva para abordar las demandas del trabajo diario.

El ecologismo se asocia en el estudio a las características de la región y de la profesión y se ve como la base valórica de la Educación Ambiental. Se plantea que las actividades en contacto con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente sólo son positivas cuando se hace desde una convicción de la necesidad de preservación y defensa del medio ambiente. Se asocia a categorías como conexión a la naturaleza, sentir el entorno, respetar el medio y reconocer la relevancia y significado del territorio desde el conocimiento de diversas cosmovisiones. Entre las textualidades relevantes para esta temática se destacan las siguientes.

<<Una maravillosa región que tiene una cultura, un territorio y una condición tienen un mundo de conocer una educación física desde su comunidad>> [Experto1].

<<El profesional tiene que tener una bioética en el actuar. Ojalá todos los profesores de Educación Física tuvieran eso>> [Experto3].

<<Requiere habilidades para que consigamos el bienestar personal y el buen vivir en convivencia con todas las formas de vida>> [Experto5].

En cuanto a los demás componentes del saber ser, son todos ampliamente cubiertos en los estándares.

Ámbito saber hacer

El saber hacer se asocia al liderazgo docente, el entrenamiento y tecnificación deportiva, el emprendimiento, la educación en contextos rurales y la prescripción de la actividad física en instituciones de salud.

El liderazgo docente es valorado fundamentalmente por los participantes desde su dimensión de liderazgo de aula y se asocia a un modo de actuación que permita transformar los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la capacidad de motivar y estimular el desarrollo del otro, de reconocer al otro y apoyarlo y de integrarse en equipos

de trabajo entre pares. A continuación, se presentan textualidades relacionadas con el tema.

<<Tenemos que hacernos cargo de liderar también procesos que contribuyan a desarrollar integralmente al estudiante, y no solo desde el aspecto motor, yo creo que una habilidad para el siglo XXI es aprender a vincularnos>> [Experto5].

<<Lo importante es sacar esta Educación Física militarizada, esta Educación Física antigua (...) el profesor de educación física tiene que tener recursos, ocupar la gamificación, el juego, involucrar al estudiante para generar instancias de aprendizaje>> [Egresado5].

<<Si no eres capaz de emocionar al estudiante, si no lo conmueves, no va a aprender. Tenemos un factor a favor porque somos la figura de apego seguro para nuestros estudiantes>> [PPrograma6].

Desde los estándares se proponen un conjunto de actividades y modos de actuar que, sin bien no dicen explícitamente relación con el liderazgo de aula, son parte esencial del liderazgo de aula. En este sentido debe relevarse más el liderazgo como una actividad esencial del docente a ser considerado en los estándares y debe estructurarse como modo de actuar del profesional.

El entrenamiento y la tecnificación deportiva se concibe como un desempeño esencial por los participantes en el estudio, como todas aquellas actividades que desarrolla el egresado en la identificación del talento deportivo, su seguimiento y apoyo según diversas metas y particularidades. Se considera sumamente relevante por la necesidad de conseguir oportunidades para el desarrollo deportivo en escenarios donde existen pocas alternativas para la práctica de deportes y que podría significar una oportunidad para niños y niñas con talento para el deporte.

Igualmente se asocia a la posibilidad de desarrollo deportivo de un sector o comuna donde muchas veces no existen antecedentes al respecto ya que la actividad deportiva tiende a asociarse a zonas urbanas. El entrenamiento se asocia también al trabajo en clubes deportivos, gimnasios u otras instituciones relacionadas a la práctica deportiva con fines de rendimiento.

La siguiente textualidad recoge las ideas sobre el tema.

<<Tenemos que pensar qué nos está pidiendo la gente. Qué nos está pidiendo el colegio, los estudiantes, la sociedad. Necesito trabajar en contextos socioculturales muy vulnerables donde el deporte es un medio de movilidad social>> [PPrograma5].

Como elemento contrapuesto se devela por los participantes la necesidad de que la universidad no forme profesores deportivistas, que debe primar la formación de un profesor más que un entrenador deportivo y donde el deporte es un medio de formación y no el fin de la Educación Física en la escuela.

El emprendimiento se concibe por los participantes como aquella actividad desarrollada por el profesional, tanto dentro como fuera del sistema escolar, enfocado a la búsqueda de solución a problemas profesionales y docentes, que implica un valor de innovación. Se hace énfasis en el

emprendimiento como fuente de autoempleo o la posibilidad de generación de pequeña o mediana empresa donde el principal aporte sea la especialización en el área de actividad física, contacto con la naturaleza, turismo, abogacía y promoción de salud y animación sociocultural. Entre los contenidos más asociados al emprendimiento se encuentran la gestión de proyectos y la búsqueda de fuentes de financiamiento. A continuación, se presentan las textualidades más relevantes.

<<El profesor puede ser un líder social en organizaciones comunitarias, deportivas, artísticas>> [Egresado3].

<<Un profesor de Educación Física tiene que emprender dentro y fuera de la escuela. (...) debe atender las necesidades sociales y ello implica ser emprendedor>> [PPrograma6].

Debe tomarse en cuenta que en los estándares se hace referencia a la gestión, acompañamiento, retroalimentación, liderazgo de proyectos, aspectos que se relacionan con el desempeño relacionado con el emprendimiento, sin embargo, solo se menciona el término en el glosario y las prácticas se limitan al sistema escolar.

La educación en contextos rurales se asocia por los participantes en el estudio a las características de ruralidad de la regional y a la necesidad de que el egresado enfrente los desafíos en cuanto a la diversidad étnica y cultural, baja conectividad a internet, bajo acceso a instalaciones y material deportivo, salas multigrado y cursos con pocos estudiantes y, por otro lado, a la oportunidad de la conexión con el medio natural y el poder dar sentido a la educación física en esos espacios. Entre las textualidades relacionadas con el tema se encuentra la siguiente.

<<Esta Educación Física que se hace desde el Ministerio de Educación (...) que entrega orientaciones para un largo y extenso país como el nuestro, pretende dar respuestas a las características propias de cada una de las regiones. Si eso todavía está presente en nuestras vidas, no entendemos lo que es hoy en día la Educación Física, una Educación Física que tiene que ser adaptada a los contextos, caracterizada de acuerdo a la realidad>> [Experto1].

La prescripción de la actividad física en instituciones de salud se valora por los participantes como una oportunidad de integración en equipos multidisciplinares, tanto en la profilaxis de salud como en el tratamiento de condiciones relacionadas con el metabolismo y la motricidad. Este tema presenta un dilema entre las potencialidades que posee el estudiante y el alcance formativo que sugieren los estándares. A continuación, se presentan las textualidades que defienden la necesidad de integrar este desempeño.

<<El enfoque de salud de la carrera hace posible que (los egresados) participen de instituciones de salud donde perfectamente podrían prescribir actividad física para profilaxis o en casos de atrofia muscular o enfermedades metabólicas>> [Experto5].

<<Varios de nuestros egresados trabajan en instituciones de salud, incluso desde sus prácticas profesionales, y son muy bien valorados por el desempeño que tienen en este sentido>> [Experto3].

En cuanto a los demás componentes del saber hacer, son todos ampliamente cubiertos en los estándares.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo identificar cualidades en el desempeño de los profesionales de Pedagogía en Educación Física no contemplados en los estándares de la profesión docente para carreras de Educación Física, Educación básica/media, estándares y que sean considerados relevantes en el contexto analizado. Los elementos identificados fueron obtenidos a través de un proceso de triangulación y descritos según la narrativa de los participantes en el estudio.

Se concuerda con Sánchez et al. (2018) en que los estándares constituyen las guías generales sobre el qué de la formación del profesional y desde esa perspectiva deben ser implementados rigurosamente en cada programa. En este sentido, se da la tensión entre la necesidad de formar un profesor de educación física para el sistema escolar y la posibilidad de que se forme un profesional de perfil amplio, con desempeños en áreas de deporte, salud, emprendimiento, entre otras que son útiles en el sistema escolar y permiten al egresado su desempeño en contextos extraescolares y el ejercicio libre de la profesión, a partir de su formación profesional específica o por la transferencia de desempeños de pregrado. Reconocer esta tensión nos invita a reflexionar críticamente sobre cómo la Ley N°20.903 (MINEDUC, 2016) podría estar condicionando el potencial y la adaptabilidad de la formación docente en un contexto educativo y social en constante evolución.

Los participantes en el estudio reclaman a favor de un perfil profesional amplio, lo que es coherente con la formación que se ha estado ofreciendo en los últimos años desde diferentes casas de estudio en Chile. Caniuqueo et al. (2023) describen la diversidad de perfiles de egreso y competencias que se han considerado tradicionalmente en los programas de formación de profesores de educación física en Chile y devela una serie de desempeños que trascienden al perfil de un profesional pensado exclusivamente para el sistema escolar. Esta discrepancia es relevante en cuanto a la definición de sentido y alcance de la profesión en los programas adscritos a facultades de educación sobre la actual versión de los estándares, los que deben formar profesionales para el sistema escolar y no necesariamente para otros escenarios.

En este estudio se reconoce la tensión entre la necesidad de formar un profesional con todas las competencias para su desempeño óptimo y la necesidad de formar un profesional que pueda seguir aprendiendo durante toda la vida. En este sentido, la Ley N°20.903 (MINEDUC, 2016) se constituye en la base del desarrollo profesional del egresado, pero es limitada en flexibilidad al canalizar específicamente la formación del profesor de educación física en el sistema escolar y en alcance al no considerar aquellos desempeños que son relevantes fuera de la institución educativa. En este sentido, se valora la demanda de los participantes por un enfoque

más holístico en la formación del profesor de educación física que trascienda los estándares y que integre habilidades y conocimientos relevantes en múltiples disciplinas.

La demanda de los participantes en el estudio sobre la preparación deportiva del egresado, incluso en áreas de tecnificación y alto rendimiento es coherente con el debate actual sobre el tema. Según varios autores (Gómez et al., 2019; Páez y Hurtado, 2019b) y más específicamente en Caniuqueo et al. (2023), se encuentra un marcado énfasis en la preparación del egresado en el área de entrenamiento deportivo, mientras que en los estándares no se aprecia referencias al deporte más allá de su relación a la cultura y su manifestación en función de la motricidad.

En relación a cuán preparado debería estar el profesor en el área deportiva, se utiliza frecuentemente por los participantes el término deportivismo para hacer referencia a la orientación de la educación física sobre la lógica de los deportes y el rendimiento, lo que interpela sobre cuál debería ser el enfoque de enseñanza deportiva de un profesor de Educación Física y cuán experto debería ser respecto al entrenamiento y tecnificación deportiva. De manera general, el planteamiento de participantes en el estudio es que el egresado debería conocer en profundidad desde el punto de vista técnico, táctico y estratégico la mayoría de los deportes que se trabajan en el sistema educativo, que debería contar con los saberes para enseñarlos y, especialmente, debería ser capaz de modificarlos en favor de las características del contexto en que trabaje y no se niega la posibilidad de que participe en el trabajo extraescolar o en talleres deportivos con una lógica más cercana al deporte competitivo. Es coherente entonces pensar en un profesor de Educación Física con amplios conocimientos en el área del deporte y el entrenamiento (Páez y Hurtado, 2019a, Villafuerte y Delgado, 2019).

En la revisión de la literatura se encuentra que la formación de una cultura general ha sido tratada desde diversos escenarios y enfoques (Inan, 2021; Zayas, Vento, & Montesino, 2020), donde varios programas, tanto de Educación Física como de otras carreras, prestan atención especial a la cultura general integral de sus egresados. Ello es coherente con lo declarado por los participantes en el estudio y es un tema en el que no se pronuncian los estándares a partir de su mirada específica en el desempeño dentro del sistema escolar.

Respecto a la necesidad de conocimientos biofisiológicos en el egresado, el planteamiento de los participantes en el estudio es coherente con la literatura que defiende este saber en el egresado (Cañadas, Santos, & Castejón, 2019; Páez y Hurtado, 2019b) y se reconoce la diversidad de acercamientos a este tema desde la realidad nacional. Este conocimiento se considera fundamental para la comprensión del cuerpo humano durante la actividad física, de forma que permita el diseño de actividades motrices adecuadas a los diferentes niveles y necesidades de los estudiantes, acorde a los cambios fisiológicos que ocurren con el ejercicio. También es clave en la prevención e identificación de lesiones y accidentes y para comprender cómo los cambios en dieta,

descanso y suplementación pueden mejorar la eficiencia y la salud de sus alumnos. Aun cuando se entiende que ello no es el fin, sino parte de los medios para lograr una Educación Física transformadora, su relevancia es tal que debe ser cuidadosamente atendida durante el proceso de formación como una de las bases conceptuales en la toma de decisiones del profesional de la educación física.

En este sentido, los estándares se manifiestan de forma poco específica, donde solo se hace referencia a partir del uso del término fundamentos orgánicos en el “estándar A” sin dejar claro su sentido y contenido ni las implicaciones que ello debe tener en la formación del profesional.

Respecto a la preparación para el desempeño en condiciones de ruralidad, gana especial significado que el contexto en que se lleva a cabo este estudio se encuentra en una región que posee 19 comunas rurales, un 29,1% de población en áreas rurales y un 95% de su territorio rural (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018). En este entorno, donde la ruralidad es una característica predominante tanto en términos de territorio como de población, la formación de profesores debe enfocarse en el desarrollo de competencias que permitan a los educadores adaptarse y responder a las condiciones y necesidades específicas de las comunidades en que se integre a partir de la comprensión de la cultura local, el manejo de recursos limitados, conocimiento de métodos pedagógicos apropiados para clases multigrado, y la capacidad para fomentar la participación comunitaria en la educación. La formación de profesores para áreas rurales se convierte en un ejercicio de adaptabilidad, innovación y compromiso social, que requiere de un enfoque pedagógico holístico y contextualizado a lo largo del proceso de formación.

Conclusiones

En el análisis de la información recopilada, en la búsqueda de aquellos desempeños relevantes en el egresado de Pedagogía en Educación Física para la Macrozona Sur de Chile que no están identificados en los estándares de la profesión docente para carreras de Educación Física y Salud, Educación básica y media, se arriba a las siguientes conclusiones.

Existe una alta relación entre los desempeños identificados por los participantes en el estudio para un profesor de Educación Física en la Macrozona Sur y los establecidos en los estándares, de manera que los desempeños identificados en el estudio y en relación al sistema educativo han sido cubiertos desde los estándares.

El desempeño del profesor de Educación Física, según la información considerada, requiere de un tratamiento especial de saberes asociados a la cultura general, el conocimiento neurobiológico y biofisiológico, más allá de lo declarado en los estándares.

El saber ser del profesor de Educación Física para la Macrozona Sur requiere de desempeños específicos relacionados a mayor nivel de autonomía que el que presenta los estándares, la atención a la resiliencia profesional y al

ecologismo como ideal de relación a la naturaleza y el territorio.

El saber hacer del profesor de Educación Física debe incluir el liderazgo docente de forma explícita, la prescripción de actividad física y salud, el entrenamiento y tecnificación deportiva, el emprendimiento y la educación en contextos rurales.

Los saberes identificados en este estudio son relevantes a fines de la actualización curricular del programa de Educación Física y Salud de la Universidad Católica de Temuco, donde deberán ser tomados en cuenta en la definición del perfil y competencias del egresado y pueden ser de utilidad en procesos similares en el territorio o en estudios teóricos sobre este tema.

Referencias

- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The qualitative report*, 24(3), 619-628.
- Caniqueo-Vargas, A., Rebolledo, P. L., Vásquez, P. A., Ramos, J. C., Ojeda, R., & Nahuelcura, M. C. B. (2023). Formación de Profesores de Educación Física en Chile: Un Análisis de las Mallas Curriculares, Perfil de Egreso y Campo Laboral. *Retos*, 50, 876-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v50.97467>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. DOI: <http://dx.doi.org/10.1188/14.onf.545-547>
- CPEIP (2021) Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. MINEDUC. Recuperado de: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.
- Flores Ferro, E., Escobar Ruiz, N., Jara Rojas, P., Maureira Cid, F., Gutiérrez Duarte, S. A., Cárdenas Begazo, S., Muñoz Lara, M., & Díaz Magallanes, V. (2021). Análisis del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en educación física de Chile: un estudio cuantitativo. *Retos*, 39, 532-538. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i39.81379>
- Gómez, I. R., del Valle Díaz, M. S., & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 383-388. DOI:

- <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Inan, M. (2021). What Kind of a Physical Education Teacher: A Pedagogue or a Coach? *Journal of Educational Issues*, 7(1), 584-588. DOI: <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v7i1.18698>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis de resultados. Censo 2017*. Chile. Recuperado de: <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications, Inc.
- MINEDUC. (2016). *Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Páez, H. J. D. C., & Hurtado, A. J. (2019). Situación de los estándares orientadores pedagógicos en educación física como dispositivo de control. *EmásF: revista digital de educación física*, (61), 124-134.
- Páez, J. C., & Hurtado Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, 35, 61–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 6(2), 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2019). *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Sánchez Olavarría, J. (2018). Enfoque de género y formación inicial docente en Chile: Marcos interpretativos en la elaboración de estándares para la acreditación de pedagogías. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169978>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Uleanya, C., Rugbeer, Y., & Duma, M. A. N. (2018). Localizing educational curriculum of tertiary institutions: Approach to sustainable development. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1), 1-14.
- Universidad Católica de Temuco (2007). *Modelo Educativo UCTemuco Principios y Lineamientos*. Temuco. Recuperado de: <https://3w.uct.cl/archivos/modeloeducativo.pdf>
- Universidad Católica de Temuco. (2019). *Evaluación del Modelo Educativo. Un proceso de mejora continua*. Temuco.
- Urra-López, K., Tandrón-Negrín, B., & Riquelme-Urbe, D. (2023). ¿Y dónde quedaron las Danzas Folclóricas? Una mirada crítica sobre los Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20(1).
- Villafuerte, J., Pérez, L., & Delgado, V. (2019). Retos de la Educación Física, Deportes y Recreación en Ecuador: las competencias docentes. *Retos*, 36, 327–335. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v36i36.67062>
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Zayas Acosta, R. D. L. C., Vento Montiel, O., & Montesino de la Rosa, P. (2020). Condicionantes de la Educación Física para la carrera de Educación Preescolar. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(3), 664-677.