



Ojeda-Nahuelcura, R.; Carter-Thuillier, B.; López-Pastor, V. y Fuentes-Nieto, T. (2025). Metodologías para el desarrollo de competencias genéricas durante la formación del profesorado de Educación Física: un estudio cualitativo centrado en graduados chilenos. *Journal of Sport and Health Research*. 18(1):68-90. <https://doi.org/10.58727/jshr.113268>

Original

Metodologías para el desarrollo de competencias genéricas durante la formación del profesorado de Educación Física: un estudio cualitativo centrado en graduados chilenos

Methodologies for the development of generic competencies during Physical Teacher Education: a qualitative study with chilean graduates

Metodologias para o desenvolvimento de competências genéricas durante a formação de professores de Educação Física: um estudo qualitativo centrado em licenciados chilenos

Ojeda-Nahuelcura, R.¹; Carter-Thuillier, B.^{2,3}; López-Pastor, V.⁴ Fuentes-Nieto, T.⁴

¹Departamento de Didáctica y Práctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile

²Departamento de Educación y Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y buen vivir, Universidad de Los Lagos, Chile

³Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

⁴Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, España

Correspondence to:
Rodrigo Ojeda-Nahuelcura
Universidad Católica de Temuco
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Práctica
Email: rojeda@uct.cl

Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)



Received: 26/01/2025
Accepted: 05/05/2025



METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DURANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO CUALITATIVO CENTRADO EN GRADUADOS CHILENOS

METHODOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCIES DURING PHYSICAL TEACHER EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY WITH CHILEAN GRADUATES

RESUMEN

Introducción: El desarrollo de competencias genéricas (CG), también conocidas como competencias transversales, constituye un eje fundamental en la formación universitaria. Esto ha impulsado la implementación de diversas estrategias metodológicas para promover su adquisición durante la educación superior. En función de lo anterior, el presente estudio se centra en responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué metodologías de enseñanza son consideradas por los graduados de Educación Física (EF) como las más efectivas para desarrollar CG durante la Formación Inicial del Profesorado?

Método: Este estudio es de índole cualitativa, con diseño de estudio de casos, efectuado a partir de una aproximación fenomenológica, descriptiva y exploratoria. Han participado 30 graduados de EF. Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas en profundidad individuales. El análisis de contenido fue desarrollado a través de codificación, tanto axial como abierta.

Resultados: Según los graduados, los métodos de enseñanza más apropiados para desarrollar CG son los prácticos prolongados y otras experiencias prácticas en contextos reales, ya que permiten vincular las competencias con situaciones profesionales auténticas desde una perspectiva experiencial.

Discusión: Los resultados muestran la relevancia de las situaciones prácticas prolongadas y las metodologías activas para el desarrollo de CG durante la formación inicial, siendo un aspecto fundamental a considerar en los planes de estudios.

Palabras clave:

Competencias genéricas, Competencias transversales, Educación Física, Educación Superior, Formación inicial del profesorado, Métodos de enseñanza.

ABSTRACT

Introduction: The development of generic competences (GC), also referred to as transversal skills, is a core element of university education. This has led to the implementation of various methodological strategies aimed at fostering their acquisition during higher education. In this context, the present study seeks to answer the following research question: What teaching methodologies are perceived by Physical Education (PE) graduates as the most effective for developing GC during Physical Education Teacher Education?

Method: This is a qualitative case study, grounded in a phenomenological, descriptive, and exploratory approach. Thirty PE graduates participated in the study, and data were collected through individual in-depth interviews. Content analysis was conducted using both axial and open coding.

Results: According to the participants, the most suitable teaching methods for developing GC are extended practicum and other practical experiences in real-world contexts, as they allow for the connection between competencies with authentic professional situations from an experiential perspective.

Discussion: The findings highlight the importance of extended practical experiences and active methodologies in fostering the development of GC during initial teacher training, underscoring the need to consider these aspects in curriculum design.

Keywords: Generic Competences, Transversal Competences, Physical Education, Higher Education, Physical Education Teacher Education, Teaching methods.



INTRODUCCIÓN

1.1 Desafíos Generales para la Formación Inicial del Profesorado (FIP)

A partir de los requerimientos del proceso de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), el Tuning europeo (González y Wagenaar, 2003) y el Tuning latinoamericano (Universidad de Deusto, 2007), las instituciones de educación superior (IES) transitaron desde modelos tradicionales, enfocados casi exclusivamente en el conocimiento, hacia modelos competenciales centrados en desempeños (Amor y Serrano, 2019; Chan et al, 2017; Chan et al, 2021; Rodríguez et al., 2023; Tesouro et al., 2023; Syeda et al., 2022). Este cambio requiere una mayor implicación del alumnado durante la formación inicial del profesorado (FIP). En ese contexto, lo lógico y esperable es que los docentes universitarios utilicen métodos de enseñanza que permitan al alumnado desarrollar competencias profesionales de distinta índole (Amor y Serrano, 2019; Bórquez et al., 2023; Castejón et al., 2018), de modo que sean capaces de resolver situaciones profesionales complejas en un futuro próximo, como las que suelen ocurrir en los centros educativos (Bores et al., 2020; Cañadas y Zubillaga-Olague, 2023; Martínez-Majolero et al., 2023).

En este sentido, la literatura especializada señala que las CG son fundamentales en la FIP (Baker et al., 2017; Dinning, 2017; Ojeda-Nahuelcura et al., 2023; Schlesinger et al., 2015; Tesouro et al., 2023), siendo definidas como aquellas que permiten el desarrollo integral de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal, como en la interacción con otros; lo que implica poner simultáneamente en práctica una serie de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos (González y Wagenaar, 2003; Ojeda-Nahuelcura et al., 2022). Por ello, existe un consenso creciente sobre la relevancia de otorgar un rol central al desarrollo de las CG, ya que preparan a los futuros profesionales y, a la ciudadanía en general, para desenvolverse de forma ética, empática y eficaz en una sociedad cada vez más diversa en términos culturales, sociales y lingüísticos (Belkahla y Azmi, 2024; Poulou y Garner, 2024). Precisamente, por estos motivos, a nivel internacional cada vez se enfatiza más la necesidad de promover CG asociadas a la interculturalidad, el desarrollo socioemocional, la

reflexividad crítica, la resolución de conflictos, entre otras consideradas fundamentales para ejercer una ciudadanía activa, responsable y global en un mundo interconectado (Martin et al. 2021; Poulou y Garner, 2024; Rubene et al., 2024).

Sin embargo, Gruzdev et al. (2018) y Keiper et al. (2019) manifiestan que, aunque suele destacarse la importancia de las CG, las IES no proporcionan siempre una formación que permita desarrollarlas, o hay desajustes entre las competencias adquiridas en la universidad y aquellas requeridas en el contexto profesional. Esta situación insta a que las IES fortalezcan su vínculo y colaboración mutua con los contextos profesionales para favorecer la mejora continua de los procesos formativos (Fahrner y Schüttoff, 2019; Molina et al., 2024).

1.2 Métodos de Enseñanza para el Desarrollo de Competencias Genéricas durante la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIP-EF)

Alcoba (2012) define “método de enseñanza” como: “el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica” (p. 96). Adicionalmente, Navarro y Samón (2017) explican que un método de enseñanza se compone de una secuencia de acciones, actividades u operaciones realizadas por quien enseña, las cuales reflejan la estructura académica y organizativa del proceso. En la misma línea, De Miguel (2006) propone clasificar los métodos de enseñanza en tres ejes que denomina: (a) *modelos didácticos centrados en la teoría*, donde se incluyen todas las estrategias didácticas sobre el contenido de las disciplinas; (b) *modelos didácticos centrados en proyectos*, entendidos como aquellos métodos donde el alumnado tiene que diseñar, aplicar y evaluar un plan para resolver una tarea; (c) *modelos didácticos centrados en la práctica*, donde se promueve la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas y la adquisición de competencias relacionadas con la materia de estudio. En este último eje se incluyen los prácticums, trabajos de campo, resolución de problemas, etc.



Alcoba (2012), a partir del trabajo realizado por De Miguel (2006), ha propuesto reorganizar los métodos de enseñanza según sus finalidades educativas: (a) *de alta implicación*: métodos que permiten abordar dos o más fines educativos, por ejemplo, prácticos, simulaciones y juegos, aprendizaje basado en problemas (ABP), proyectos, etc.; (b) *de implicación intermedia*: métodos óptimos pero sólo para una finalidad, tales como uso de debates, elaboración de ensayos, etc.; y (c) *de baja implicación*: métodos que, habitualmente, no resultan óptimos para el desarrollo de ninguna finalidad educativa. En esta categoría están las clases magistrales, exámenes, etc.

En este sentido, diversos autores (Baker et al., 2017; Bores et al., 2020; Dinning, 2017; Hall et al., 2019; Molina et al., 2024; Ojeda-Nahuelcura et al., 2023; Ribeiro-Silva et al., 2023; Romero-Rueda y Garzón-Lenis, 2023; Trigueros et al., 2018) manifiestan que la incorporación de métodos de enseñanza de naturaleza activa, experiencial y participativa permiten al alumnado de FIP en Educación Física (FIP-EF) alcanzar aprendizajes más significativos, profundos y prácticos para la adquisición de CG. En contraposición al enfoque tradicional centrado en la transmisión de información por parte del docente. Además, estos enfoques están en sintonía con las demandas de la sociedad actual, que requiere profesionales capaces de adaptarse a un mundo cambiante y complejo (Molina et al., 2024).

A nivel internacional, diversas investigaciones han explorado la relación entre CG y FIP-EF. Baker et al. (2017) identifican diferencias entre graduados y empleadores respecto a las CG que consideran más relevantes para el desempeño profesional; mientras los primeros destacan la “motivación por el éxito” y “pensamiento analítico”, los segundos otorgan mayor importancia a la “resolución de problemas” y al “trabajo en equipo”. En la misma línea, estudios como los de Amor y Serrano (2019) y Molina et al. (2024) coinciden en señalar que las CG interpersonales, especialmente el “trabajo en equipo”, son altamente valoradas, tanto en el ámbito formativo como en el profesional. En este contexto, también ha cobrado relevancia la competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar eficazmente en contextos diversos, reconociendo y valorando la pluralidad cultural, lo cual es especialmente relevante en entornos educativos cada vez más heterogéneos

(Carter-Thuillier et al., 2024; Siljamäki y Anttila 2021; UNESCO, 2021).

Sin embargo, Tesouro et al. (2023) advierten que la atención prestada al desarrollo de estas competencias disminuye tras los primeros años de la carrera, recuperando protagonismo durante el prácticum final, donde adquieren un rol fundamental. Lo señalado por estos autores coincide con los hallazgos de una revisión sistemática internacional realizada por Ojeda-Nahuelcura et al. (2023), cuyo objetivo fue analizar el impacto de las CG en el desempeño profesional en EF. Esta revisión subraya la importancia de las CG durante la FIP-EF, especialmente, aquellas vinculadas con las relaciones interpersonales y el aprendizaje autónomo.

En América Latina, el desarrollo de estudios al respecto es aún incipiente, sin embargo, es posible destacar los estudios de Larangeira et al. (2021) y Pallares et al. (2022), donde se identifica que para los estudiantes colombianos de EF, las CG más relevantes son la “ética profesional”, la “adaptabilidad a nuevos contextos laborales” y la “toma de decisiones”, mientras que la “comunicación en un segundo idioma” y el “uso de TIC” son las menos valoradas. Por su parte, Larangeira et al. (2021) resaltan que los estudiantes brasileños consideran prioritarias la “responsabilidad”, el “compromiso ético” y la “capacidad de aprender”. En Chile se han desarrollado algunos estudios sobre esta temática durante los últimos cinco años (Guerrero et al., 2022; Ojeda-Nahuelcura et al., 2019, 2022, 2023). Guerrero et al. (2022) destacan que el profesorado de EF considera esenciales los prácticos para desarrollar CG como el “liderazgo”, la “empatía”, la “adaptabilidad”, el “trabajo en equipo” y las “competencias interpersonales”. Por otra parte, Ojeda-Nahuelcura et al. (2022) identifican disonancias entre las CG priorizadas durante la formación inicial y aquellas realmente valoradas en el ámbito profesional. Esta preocupación ya había sido advertida en un estudio anterior (Ojeda-Nahuelcura et al., 2019), donde se sugería incorporar actividades curriculares directamente vinculadas al mundo laboral mediante estrategias activo-participativas. Esta misma idea se retoma en una publicación más reciente (Ojeda-Nahuelcura et al., 2023), que enfatiza la necesidad de emplear metodologías de carácter experiencial para favorecer el desarrollo de CG durante la FIP-EF.



1.3 Propósito del Estudio

A partir de la revisión de literatura, se observa que, tanto en Chile como en el contexto latinoamericano, el volumen de investigaciones que analizan la relación entre el desarrollo de las CG y los métodos de enseñanza durante la FIP-EF es aún incipiente. De hecho, no se han identificado estudios que analicen las percepciones de los graduados sobre cuáles son los métodos de enseñanza más adecuados para desarrollar CG durante su FIP-EF. Por ello, este estudio busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué metodologías de enseñanza son consideradas por los graduados de EF como las más efectivas para desarrollar CG durante la FIP-EF?

MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 Contexto

Esta investigación se realizó en la Universidad Católica de Temuco (UCT), ubicada en Chile, específicamente en la región de la Araucanía. Esta región ocupa el último lugar del “índice de desarrollo regional” de Chile (Vial, 2021), por tanto, es una zona del país que presenta indicadores críticos en distintos ámbitos, tales como, educación, salud y actividad económica. La universidad es de carácter privado y posee desde hace 15 años un modelo formativo centrado en cinco ejes: (a) formación basada en competencias; (b) aprendizaje significativo y centrado en el estudiante; (c) utilización de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (d) educación permanente (en referencia a entender el aprendizaje como un fenómeno presente en todo el ciclo vital); y (e) formación humanista cristiana (UCT, 2008). Según las estadísticas, alrededor del 70% de los estudiantes de esta universidad se encuentran entre el 60% con menores ingresos económicos del país. Asimismo, aproximadamente un 30% de los alumnos de la institución es de ascendencia Mapuche y la universidad ha declarado formalmente su compromiso con la valoración y respeto de la diversidad cultural (UCT, 2024).

Esta universidad imparte la carrera de “Pedagogía en EF” desde el año 2009. El programa tiene una duración de 10 semestres y se estructura en torno a cuatro áreas formativas: (a) formación general, que incluye asignaturas asociadas al sello institucional de la universidad, compuesto por Formación Ética, Formación para la Diversidad y Servicio Socio-Comunitario; (b) formación disciplinar, que comprende asignaturas asociadas a los fundamentos teórico-prácticos de las disciplinas; éstas se subdividen en tres líneas: “actividad física y salud”, “didáctica de los deportes y actividades al aire libre”, y actividades formativas centradas en la línea de “motricidad humana”; (c) formación pedagógica general, que se imparte a los estudiantes de todas las carreras vinculadas con el área de educación, a través de asignaturas asociadas con los fundamentos socio-antropológicos y filosóficos de la educación: psicología educativa, investigación educativa, fundamentos inclusivos e interculturales, etc.; (d) formación práctica, que incluye los prácticos en el sistema escolar y otros entornos profesionales, los cuales varían en función de los ciclos formativos y áreas de desempeño (UCT, 2021). La Tabla 1 muestra la distribución de número de asignaturas, créditos y horas según áreas formativas.

Desde el año 2019 al presente, en esta carrera se han desarrollado diversos proyectos de investigación e innovación docente orientados al fortalecimiento de la competencia intercultural del futuro profesorado, particularmente enfocados en contextos con presencia de población indígena y estudiantes migrantes, con el objetivo de responder a las demandas de una educación más inclusiva y contextualizada.

En lo que respecta a CG, la formación del futuro profesorado considera las siguientes competencias: (a) actuación ética; (b) respeto y valoración de la diversidad; (c) aprendizaje autónomo; (d) trabajo colaborativo; (e) comunicación oral, escrita y multimodal.

**Tabla 1***Áreas de Formación y distribución de créditos/horas del programa de Pedagogía en EF*

Área de formación	Cantidad de Asignaturas	Créditos	Total horas	Horas Presenciales	Horas Mixtas	Horas Autónomas
Humanista cristiana	6	18	504	170	49	285
Formación pedagógica	10	50	1400	408	340	652
Prácticums	7	69	1932	321	219	1392
Línea actividad física y salud	9	54	1512	459	323	730
Línea didáctica de los deportes y actividades al aire libre	9	50	1400	442	408	550
Línea motricidad humana	9	51	1428	408	300	720
Cursos asociados a Emprendimiento	2	8	224	68	34	122
Total	52	300	8400	2276	1673	4451

Fuente: Elaboración propia a partir de UCT (2020)

2.2 Diseño

Esta investigación corresponde a un estudio de casos (Stake, 1998), efectuado a partir de una aproximación fenomenológica, descriptiva y exploratoria con base en una metodología de índole cualitativa (Flick, 2015). Se ha desarrollado un estudio de casos porque la investigación se centra en la realidad singular de una universidad. Tal como expone Stake (1998), este tipo de estudio es sugerido para comprender, describir e interpretar una realidad particular, valorar las diferentes perspectivas de los participantes y observar lo que sucede en ella para, mediante razonamiento inductivo, emitir juicios sobre la misma. La aproximación fenomenológica, descriptiva y exploratoria se justifica porque este estudio se ha enfocado en analizar las experiencias de 30 personas, describiendo de manera detallada y profunda sus experiencias, tal como ellas las viven y comprenden (Castillo, 2021; Paley, 2018). Finalmente, el uso de una metodología cualitativa se debe a que esta investigación se ha centrado primordialmente en comprender los significados y valores subjetivos que los partícipes asignan a sus experiencias formativas y a sus desempeños profesionales.

2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se realizaron 30 entrevistas en profundidad. Se ha optado por este tipo de entrevista porque, tal como señala Kvale (2011),

pueden entenderse como una conversación que explora la vida interna de los participantes, con el fin de comprender, desde su propia perspectiva, cuestiones del mundo cotidiano. Asimismo, debido a su flexibilidad, permite abordar varios temas mediante preguntas predefinidas, al mismo tiempo que permite profundizar en aquellas temáticas que surjan durante la conversación. Las entrevistas en profundidad se realizaron a partir de algunos tópicos o temas mínimos para orientar la conversación, entre ellos: (a) métodos de enseñanzas en la FIP-EF; (b) métodos más pertinentes para desarrollar CG; (c) orientaciones metodológicas para desarrollar CG; (d) aspectos claves a considerar en la FIP para el desarrollo de CG; y (e) mirada retrospectiva sobre su formación de CG en la FIP-EF; entre otros.

2.4 Participantes

En el estudio participaron 30 graduados (14 mujeres y 16 hombres) entre los 24 y 38 años (\bar{X} = 30 años \pm 3.35). Todos tenían entre dos y 10 años de experiencia laboral (\bar{X} = 5.6 años \pm 2.92) en centros de educación primaria y/o secundaria. Los participantes egresaron de la carrera entre los años 2013 y 2023. Se invitó a todos los graduados, en tres ocasiones, pero sólo estas 30 personas acabaron aceptando en su totalidad el protocolo de la investigación y participando del estudio hasta su finalización. En la tabla 2 se presentan los datos de los participantes del estudio relacionados con el sexo, tipo de centro en que trabajan y el promedio de años de experiencia:

**Tabla 2***Caracterización de los graduados participantes del estudio*

Por sexo	Tipo de Centro				Años de experiencia (\bar{X})	Subtotales
	Rural		Urbano			
	Público	Privado	Público	Privado		
Hombres	2	3	4	7	6.4 años	16
Mujeres	0	0	4	10	4.7 años	14
Subtotales	2	3	8	17	5.6 años	30

Fuente: Elaboración propia

2.5 Criterios de Ética y Rigor Científico

Se emplearon los criterios de rigor recomendados por Lincoln et al. (2011) para investigaciones cualitativas:

a) Credibilidad: se recolectaron datos provenientes de una muestra amplia de informantes y utilizando la técnica de manera rigurosa. Las transcripciones de las entrevistas fueron enviadas a cada participante para que otorgara su visto bueno o realizara observaciones, de manera que cada transcripción reflejara fielmente su pensamiento. También se realiza el proceso de triangulación de participantes, lo que implica contrastar las perspectivas y respuestas obtenidas de distintos informantes.

(b) Transferibilidad: para cumplir este criterio se realizó una descripción detallada del contexto donde se efectuó la investigación, a fin de posibilitar la transferencia de los hallazgos a contextos similares. Además, se describe en detalle el diseño de investigación, el procedimiento de recolección de datos y plan de análisis del estudio.

(c) Dependencia: para cumplir con este criterio, la interpretación de los datos fue realizada por cuatro investigadores. El análisis inicial de los datos fue llevado a cabo por el investigador principal del estudio, perteneciente a la institución donde se desarrolló la investigación. Luego, los resultados fueron examinados por un investigador chileno externo a dicha universidad. Finalmente, los datos fueron revisados por dos investigadores de universidades extranjeras.

(d) Confirmabilidad: para cumplir con este criterio se procuró mantener la neutralidad triangulando los datos

obtenidos de los diferentes informantes claves. Para garantizar una triangulación rigurosa se contempló el uso de citas textuales de los participantes, con la finalidad de contar con la representación de sus voces. Adicionalmente, se trabajó con una muestra heterogénea, que incluyó tanto a hombres como mujeres, provenientes de contextos urbanos y rurales, vinculados a instituciones de educación primaria y secundaria, lo que enriqueció la diversidad de perspectivas. Finalmente, se implementó un proceso de validación por parte de los participantes, invitándolos a revisar sus propias transcripciones con el fin de corroborar, ajustar o ampliar sus relatos, asegurando así que el análisis interpretativo se mantuviera lo más cercano posible a su pensamiento original. Desarrollados estos procesos, se procedió a contrastar, en función de las unidades de análisis establecidas, las diferentes posiciones y percepciones de los participantes en relación a las temáticas abordadas en las entrevistas.

Las implicaciones ético-metodológicas de la investigación fueron: (a) se informó a todos los participantes del estudio que serían entrevistados con fines investigativos; (b) se les facilitó y explicó un consentimiento informado, en el que se detallaban los objetivos y alcances de la investigación; (c) se les aseguró la confidencialidad y anonimato mediante el uso de códigos que actuaron como pseudónimos para proteger su identidad.

2.6 Análisis de Datos

La elección del análisis de contenido cualitativo se fundamenta en su pertinencia para examinar en profundidad los discursos de los participantes, permitiendo identificar, organizar e interpretar



significados latentes y manifiestos presentes en los datos obtenidos a través de entrevistas. En este estudio, el uso del software ATLAS.ti 8.0 facilitó la implementación sistemática de una codificación abierta y axial, siguiendo las orientaciones metodológicas de Gibbs (2012), lo cual permitió descomponer el texto en unidades iniciales de análisis y posteriormente reorganizarlas en torno a categorías conceptuales.

Para orientar el proceso de análisis se utilizó inicialmente la propuesta de Alcoba (2012), quien ofrece un sistema de categorías sobre los métodos de enseñanza previamente explicado. Complementariamente, se consultó también a modo de referencia, la clasificación de De Miguel (2006), quién, como se expuso previamente, sugiere subdividirlos en tres macro-categorías: (a) centrados en la teoría; (b) centrados en proyectos y (c) centrados en la práctica.

Las categorías mencionadas previamente sirvieron como punto de partida, actuando como categorías

“etic” (marcos analíticos que el equipo de investigación tiene antes de analizar los datos). Posteriormente, durante la revisión de los datos, surgieron nuevas categorías “emic” (definidas por la visión que los participantes exponen en las entrevistas). Esto generó que, a lo largo del proceso de investigación, el sistema de categorías y subcategorías se fuera modificando, fusionando, reorientando e incluso se descartaron algunas de ellas. En este caso, la confrontación entre las categorías predefinidas por la literatura especializada y las categorías emergentes a partir de las voces de los participantes posibilitó una comprensión más densa y auténtica del modo en que se definen y aplican los métodos de enseñanza para el desarrollo de CG en la FIP-EF.

Tras todo este proceso de análisis de contenido y triangulación de datos, se definió el sistema final de categorías y subcategorías (Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Categoría “Orientaciones para definir y aplicar métodos de enseñanza para el desarrollo CG”

Subcategorías	Definición
Favorecer aprendizajes experienciales.	Esta subcategoría se centra en sistematizar y analizar las afirmaciones relacionadas con la capacidad que debe tener el profesorado universitario de diseñar e implementar propuestas formativas a través de la utilización de metodologías activas y prácticas relacionadas con desempeño profesional futuro del alumnado.
Fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales.	Esta subcategoría agrupa las citas relacionadas con el fomento de experiencias formativas que permiten al alumnado de FIP-EF conocer una diversidad de contextos profesionales y sus respectivas características y necesidades.
Equilibrar el tiempo dedicado al desarrollo de CG y Competencias Específicas (CE).	Esta subcategoría se centra en sistematizar y analizar las afirmaciones relacionadas con la necesidad que tiene el docente universitario de establecer un equilibrio entre el tiempo dedicado para desarrollar las CG y las CE en las asignaturas que imparte.
Relacionar las CG con necesidades profesionales específicas de la EF.	Esta subcategoría se centra en sistematizar y analizar las citas relacionadas con establecer relaciones entre las CG y situaciones cotidianas del ejercicio profesional en las diferentes actividades de aprendizaje en FIP-EF.
Relacionar de manera coherente teoría y práctica.	Esta subcategoría agrupa las citas relacionadas con la capacidad que debe tener el profesorado universitario para vincular permanentemente los aspectos teóricos de la profesión con su aplicación práctica en el contexto profesional.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4***Categoría “Métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de CG en FIP-EF”*

Subcategorías	Definición
Prácticums de larga duración.	Esta subcategoría se centra en sistematizar y analizar las afirmaciones relacionadas con períodos de formación práctica en centros escolares u otros entornos definidos por las universidades. Estos períodos deben tener una duración igual o superior a un mes y contar con la supervisión de profesores titulados. No se incluyen en esta categoría las prácticas de corta duración o aquellas que no cuenten con supervisión directa.
Experiencias formativas de corta duración en contextos reales.	Esta subcategoría se centra en sistematizar y analizar las afirmaciones relacionadas con períodos de formación práctica en centros escolares u otros entornos definidos por las universidades. Estos períodos deben tener una duración menor a un mes o aquellas que no cuenten con supervisión directa. No se incluyen los prácticum que duren más de un mes.
Simulaciones de clases prácticas.	Esta subcategoría agrupa las citas relacionadas con el método de enseñanza que permite al estudiantado realizar clases prácticas de manera individual o grupal y en donde el resto del alumnado tiene el rol de estudiantes de primaria o secundaria.
Búsqueda autónoma de información para profundizar aprendizajes.	Esta subcategoría se centra en sistematizar y analizar las citas relacionadas con el método utilizado por el alumnado en formación para realizar procesos autónomos de búsqueda y análisis de la información como una forma de profundizar sus aprendizajes en temáticas relacionadas con su desempeño profesional. No incluye los procesos de búsquedas solicitados por los docentes.
Proyectos interdisciplinarios.	En esta subcategoría se incorporan las afirmaciones respecto a la utilización de proyectos que permiten la interacción de dos o más disciplinas con el objetivo de comprender y abordar situaciones asociadas a su profesión.
ABP.	Esta subcategoría aborda las afirmaciones relacionadas con el método de enseñanza que emplea problemas o situaciones de la vida real, permitiendo al alumnado analizarlos y enfrentarse a ellos de forma similar como lo harían en su futura actividad profesional.
Estudios de caso.	Esta subcategoría agrupa las citas relacionadas con el método de enseñanza donde se deben aplicar conocimientos y proponer soluciones a un caso problemático concreto.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

En la tabla 5 se presentan los códigos de protección de identidad y sus significados. Se utiliza una sigla y un código para proteger la identidad de los entrevistados (Ejemplo: EG03-H-PU-UR= Egresado 03-Hombre-Centro Público-Centro urbano). Luego se observa la figura 1 que muestra la red de subcategorías generadas a partir del software utilizado para el análisis.

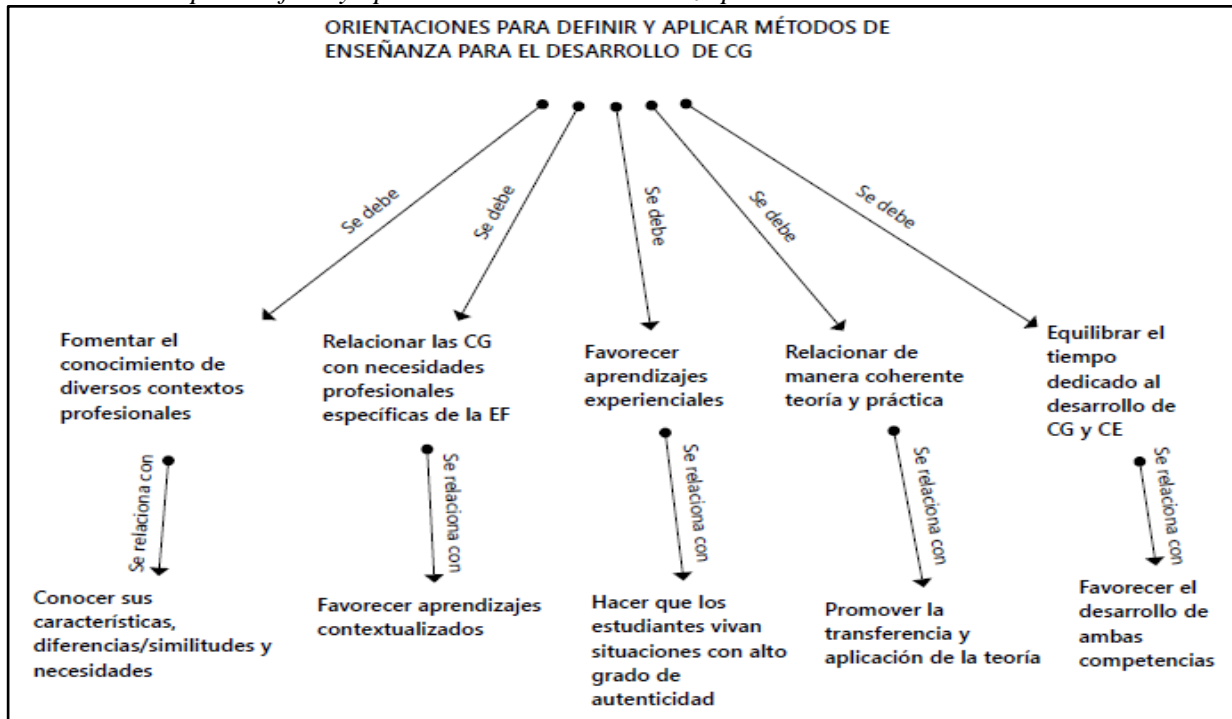
Tabla 5*Códigos de protección de identidad y su significado*

Código	Significado
EGXX	Egresado XX
H	Hombre
M	Mujer
PU	Centro Público
PR	Centro Privado
UR	Centro Urbano
RU	Centro Rural

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 1**

Orientaciones para definir y aplicar métodos de enseñanza para el desarrollo CG



Fuente: Elaboración propia mediante el uso del software ATLAS.ti 8.0

En la Tabla 6 se presentan los datos de frecuencia de las subcategorías que emergen de las entrevistas según mujeres y hombres. Posteriormente, se realiza una presentación cualitativa de los hallazgos a través de categorías y subcategorías. Para facilitar la comprensión de los resultados se han incluido frases extraídas de las entrevistas. También se han agregado palabras entre paréntesis, para facilitar el entendimiento de las diferencias idiomáticas que presentan los participantes del estudio. Por ejemplo:

“Yo considero que sí había un equilibrio (entre CG y CE), porque los profesores, en la primera clase, mencionaban las competencias genéricas que se iban a ir desarrollando en la asignatura,

aparte de los objetivos propios de la disciplina o de la cátedra”.

En particular, la subcategoría “Favorecer aprendizajes experienciales” presentan una mayor valoración general, especialmente por parte de los hombres. Por otro lado, las subcategorías relacionadas con el fomento del conocimiento en diversos contextos y el equilibrio teoría-práctica muestran porcentajes por encima del 65%. Y los porcentajes más bajos se atribuyen a la coherencia teoría-práctica y la relación entre CG y las necesidades profesionales, aunque las mujeres tienden a valorarlas en mayor medida que los hombres.

Tabla 6

Frecuencia de menciones asociadas a la categoría: “Orientaciones metodológicas para desarrollar CG”.

Subcategorías	Hombre %	Mujer %	\bar{x} %
-Favorecer aprendizajes experienciales.	88	79	83.5
-Fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales.	69	64	66.5
-Equilibrar el tiempo dedicado al desarrollo de CG y CE.	69	64	66.5
-Relacionar las CG con necesidades profesionales específicas de la EF.	50	64	57
-Relacionar de manera coherente teoría-práctica.	44	50	47



Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas de frecuencia exportada del programa ATLAS.ti

La subcategoría más mencionada es “Favorecer aprendizajes experienciales”, donde un 83.5% de los graduados manifiestan la relevancia que tiene este aspecto curricular para desarrollar las CG en la FIP-EF. A continuación, se presentan algunas citas literales extraídas de las entrevistas:

“Pienso que la universidad debería guiarse por los ejes de aprendizaje basado en la formación experiencial” (EG29-M-PR-UR).

“(Es necesario) diversificar las estrategias de enseñanza (en la FIP-EP), yo creo que esa es la clave, porque muchas veces se queda en lo tradicional, (...) muchas veces nos cuesta innovar, (ir) un poco más allá en relación a considerar las características de los estudiantes” (EG 15-M-PR-UR).

“Siempre es importante vivir la experiencia. Yo creo que lo fundamental ahí es utilizar estrategias en donde podamos hacer cosas” (EG 27-M-PU-UR).

En un segundo nivel de frecuencia están las subcategorías “Fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales” y “Otorgar tiempo suficiente para desarrollar las CG y CE durante la FIP-EF” (ambas mencionadas por un 66.5% de los graduados). En el caso de la subcategoría “Relacionar las CG con necesidades profesionales específicas de las EF” fue mencionada por el 57% de los graduados. En concreto, los graduados manifiestan la necesidad de una formación que incorpore una contextualización efectiva; es decir, que conecte la teoría con la práctica en realidades educativas concretas y situadas. Consideran fundamental que exista una mayor vinculación entre la FIP-EF y la realidad profesional, especialmente en contextos diversos como las escuelas rurales y multigrado, con el fin de fomentar intencionalmente el desarrollo de las CG. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

“Entregar más material o también adelantar más (experiencias sobre) cómo será la realidad, las distintas realidades educativas que uno se va a

encontrar en los colegios” (EG24-M, PU-UR).

“Que (el profesorado universitario) nos ponga en (...) todas las situaciones educacionales del país. Pienso que fue lo que me hizo falta a mí, porque como le comentaba al principio, no entendí cuando me llamaron a trabajar de una escuela rural que agrupaba en la sala de clases a estudiantes de distintos niveles educativos. No conocía este tipo de escuelas. Entonces muchos estudiantes que salieron (de la universidad), o que quizás están ahí estudiando, no saben lo que es un microcentro, sólo saben lo que es un liceo, una escuela. Yo pienso que algunos no saben lo que es una escuela multigrado, entonces quizás (podría ser necesario) contextualizar a los estudiantes que se van a enfrentar a distintas situaciones que, quizás, no conocen y al final es uno quien debe ir adaptándose a las circunstancias” (EG29-M-PR-UR).

“Las guías de aprendizajes de las asignaturas (en referencia al syllabus donde se programa el semestre) estaban hechas en relación a las CG y a las CE, pero muy pocas veces se dió relevancia a qué CG estábamos desarrollando. Porque para poder validar (la CG) solamente teníamos que hacer una actividad y ésta muy pocas veces era relevante” (EG04-H-PR-RU).

“Yo creo que tiene que haber una intencionalidad del docente (para incorporar y desarrollar las CG en la FIP-EF). Porque nosotros como estudiantes estamos al alero de un proyecto educativo institucional universitario (...) que entrega ciertos lineamientos (formativos). Yo creo que (las CG) tienen que estar un poco más intencionadas por parte de la institución” (EG15-M-PR-UR).



“Se debe poner en práctica creo yo, como un estudio de casos, por decirlo de alguna forma. Yo creo que se debe llevar a la realidad a los chiquillos (en referencia a los estudiantes de FIP-EF), acercarlos a lo que en realidad se van a enfrentar” (EG10-M-PR-UR).

En un tercer nivel se encuentra la subcategoría “Relacionar de manera coherente teoría y práctica”, mencionada por el 47% de los graduados.

“Mucha teoría o sea obviamente que es importante. No es que le quite la importancia a eso (la teoría), sino que, creo que para que sea mucho más significativo tiene que ir de la mano con la práctica y hacerlo más cercano (a la realidad profesional)” (EG02-M-PR-UR).

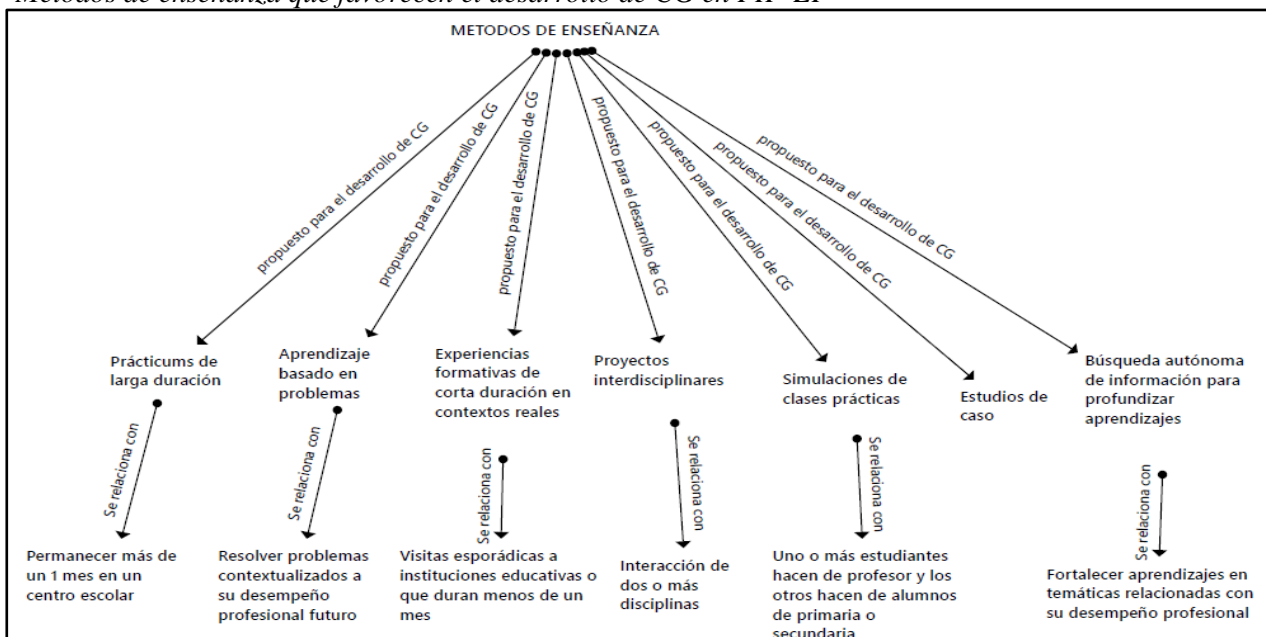
Por último, es importante mencionar que en esta categoría no se presentan diferencias entre hombres y mujeres. Así mismo, los graduados que trabajan en centros rurales mencionan con mayor frecuencia la subcategoría “Fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales”, mientras que los graduados que trabajan en centros urbanos presentan una mayor frecuencia en la subcategoría “Articular teoría-práctica”. Entre graduados públicos y privados, solo se aprecia una diferencia, a favor de los públicos, en la frecuencia de la subcategoría “Favorecer aprendizajes experienciales”.

3.2 Categoría: Métodos de Enseñanza que favorecen el desarrollo de CG en FIP-EF

En la Figura 2 se pueden observar los resultados encontrados respecto a los Métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de CG en FIP-EF según lo manifestado por los graduados.

Figura 2

Métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de CG en FIP-EF



Fuente: Elaboración propia mediante el uso del software ATLAS.ti 8.0

En la Tabla 7 se expone la frecuencia con que los egresados mencionan situaciones, sugerencias u otros aspectos relacionados concretamente con métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de GG durante la FIP-EF. Los métodos de enseñanza más nombrados son los “Prácticums de larga duración” (80%), las “Experiencias formativas de corta duración en

contextos reales” (51%) y la Simulación de las clases prácticas” (40.5%). Posteriormente, aparecen las subcategorías “Proyectos interdisciplinarios” (27%) y “Búsqueda autónoma de información para profundizar aprendizajes” (20%) con porcentajes bajos y, por último, otros dos métodos con porcentajes ya muy bajos: “ABP” (16.5%) y “Estudios de caso” (13.5%).

**Tabla 7**

Resultados encontrados respecto a los Métodos de enseñanza más relacionados con el desarrollo de CG en FIP-EF (en porcentaje según sexo)

Subcategorías	Hombre %	Mujer %	\bar{x} %
-Prácticums de larga duración	81	79	80
-Experiencias formativas de corta duración en contextos reales	38	64	51
-Simulaciones de clases prácticas	31	50	40.5
-Proyectos interdisciplinarios	25	29	27
-Búsqueda autónoma de información para profundizar aprendizajes	31	7	19
-ABP	19	14	16.5
-Estudios de caso	13	14	13.5

Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas de frecuencia exportada del software ATLAS.ti 8.0

Al comparar los resultados por sexo, se observa que tanto hombres como mujeres coinciden en destacar los “Prácticums de larga duración” como el método más relevante. Sin embargo, las “Experiencias formativas de corta duración en contextos reales” y las “Simulaciones de clases prácticas” son mencionadas con mayor frecuencia por las mujeres. A su vez, la subcategoría “Búsqueda autónoma de información para profundizar aprendizajes” es más mencionada por los hombres.

En cuanto al tipo de centro educativo los graduados que trabajan en zonas rurales mencionan más frecuentemente las “Experiencias formativas de corta duración en contextos reales” y la “Búsqueda autónoma de información”, en comparación con quienes trabajan en zonas urbanas. Por otra parte, al diferenciar entre centros públicos o privados, sólo se observa una diferencia: en los centros públicos se menciona con mayor frecuencia la subcategoría “Experiencias formativas de corta duración en contextos reales”.

En las frases textuales presentadas a modo de ejemplo, se observa cómo los graduados consideran fundamentales métodos de enseñanza como los “prácticums de larga duración”, las “experiencias de corta duración” y las “situaciones simuladas”, posicionándolos como favorables para el desarrollo de CG. Desde su perspectiva, estas estrategias permiten acercarse a la realidad educativa, enfrentar diversas situaciones de enseñanza y desarrollar habilidades prácticas, como liderar clases y asumir roles activos en el proceso formativo. Asimismo, destacan la necesidad de incorporar metodologías activas:

“Es que en el prácticum en centros educativos uno se da cuenta de todo. Yo creo que es súper-importante el profesor guía (del centro educativo), está todos los días con el practicante. Él puede decir si este estudiante tiene liderazgo, es proactivo y está teniendo, obviamente, el perfil que busca en la universidad” (EG 9-H-PR-UR).

“El primer año (de FIP-EF) tuvimos la oportunidad de ir a la escuela para realizar prácticos. Enfrentarnos a la realidad, yo creo que es el mejor indicador, donde uno dice (si) en realidad estoy hecho para esto. ¿Es lo mío, (o) no es lo mío?, ¿me cuesta?” (EG13-M-PU-UR).

“Siempre es importante vivir la experiencia, yo creo que es lo fundamental. Ahí (lo importante) es utilizar estrategias (de enseñanza), en donde los estudiantes (de FIP-EF) tengan que realizar cambio de roles, (como los) que hacíamos en la universidad, en donde yo me volví el protagonista de la clase y debía hacer una parte de la clase. Porque eso finalmente va enseñando (a ser profesor), a cómo yo debo hacerlo en la realidad” (EG28-H-PR-RU).



“Creo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser con metodologías activas, para poder evaluar competencias genéricas, como por ejemplo aprendizaje basado en problemas, clases invertidas, simulaciones de clases, esas serían como estrategias didácticas que podrían evaluar realmente las CG” (EG19-H-PR-UR).

“Hacer, tal vez, algún proyecto en conjunto con tres carreras, por ejemplo, educación diferencial, educación de párvulos y EF. Si bien, es cierto, que los profesores en clase nos hablaban mucho del trabajo colaborativo, interdisciplinario, siento que faltó esa experiencia de haber trabajado con alguna educadora de párvulos, con alguna educadora diferencial o con algún profesor de matemáticas para lograr unir algunas ideas en un proyecto colaborativo e interdisciplinario” (EG06-M-PR-UR).

“El hecho de seguir leyendo (sobre lo aprendido en clases), si no sabes algo, investigalo y si ya lo sabes, trata de reforzarlo y si lo aplicas (en lo que haces cotidianamente), trata de reflexionar sobre lo que aplicaste” (EG19-H-PR-UR).

“El tema del juego de roles, darle a los estudiantes veinte treinta minutos de la clase, que ellos sean los profesores, que se sientan como líder, eso es totalmente enriquecedor para ellos” (EG11-H-PU-RU).

DISCUSIÓN

La pregunta de investigación de este estudio es: “¿Qué metodologías de enseñanza son consideradas por los graduados de EF como las más efectivas para desarrollar CG durante la FIP?”. Para contestar esta interrogante se realizaron entrevistas en profundidad y los resultados se estructuraron en dos categorías, cada

una con diferentes subcategorías. En función de lo anterior, la discusión también se ha elaborado a partir de dicha estructura. En primer lugar, se discuten los resultados de la categoría “Orientaciones para definir y aplicar métodos de enseñanza para el desarrollo de CG”; en segundo lugar, se realiza la discusión de la categoría “Métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de CG en la FIP-EF”.

4.1. Discusión resultados categoría " Orientaciones para definir y aplicar métodos de enseñanza para el desarrollo de CG

En cuanto a las orientaciones para definir y aplicar métodos de enseñanza para el desarrollo de CG durante la FIP-EF, se pueden apreciar tres bloques de resultados según lo planteado por los graduados. En un primer nivel se observa la subcategoría: “Favorecer aprendizajes experienciales”. En un segundo nivel, con valores importantes, pero más bajos, se mencionan tres subcategorías: “fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales”, “equilibrar el tiempo dedicado al desarrollo de CG y CE” y “relacionar las CG con necesidades profesionales específicas de la EF. En un tercer nivel, se encuentra: “Relacionar de manera coherente teoría-práctica”.

Al comparar los resultados por sexo se evidencia que las diferencias no son profundas en cuanto a contenido y tampoco relevantes en cuanto a frecuencia. Los graduados que actualmente trabajan en centros rurales mencionan más la subcategoría de “Fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales”. Mientras que aquellos asociados a centros urbanos resaltan más la necesidad de promover la “Articulación de teoría-práctica”. Además, entre graduados que trabajan en centros públicos o privados, sólo se observa una diferencia en la frecuencia de la subcategoría “Favorecer aprendizajes experienciales”, siendo más alta en el ámbito público.

Los egresados sugieren, como orientación general, que a la hora de aplicar métodos de enseñanza centrados en desarrollar CG se considere la incorporación de situaciones experienciales o, al menos, con un elevado grado de autenticidad. En este sentido, Folgueras et al. (2023), Martínez et al. (2023) y Ramos et al. (2022) corroboran la necesidad de que las IES incorporen este tipo de situaciones a través de metodologías activas. De esta forma los docentes en formación pueden adquirir competencias, generando una valiosa



oportunidad para extrapolar las experiencias formativas realizadas en FIP-EF a sus futuros contextos profesionales.

En este sentido Molina et al. (2024), Ojeda-Nahuelcura (2019) y Ribeiro-Silva et al. (2023) enfatizan que, independientemente del método empleado, deben cumplirse ciertos principios básicos para lograr el desarrollo efectivo de CG, tales como: (a) la conexión con contextos reales; (b) el desarrollo de una reflexión crítica sobre las experiencias vividas; (c) la integración entre teoría y práctica; y, (d) trabajar con casos lo más cercanos a la realidad profesional, cuando no es posible acudir *in situ* al contexto. Sin embargo, Ramos et al. (2022) indican que la implementación del aprendizaje experiencial ha sido un proceso lento, especialmente por las inseguridades de los académicos a la hora de realizar innovaciones metodológicas y evaluativas.

Las diferencias entre los egresados que actualmente trabajan en centros rurales o urbanos podrían explicarse por las distintas demandas profesionales que existen en ambos contextos. En este sentido, algunas investigaciones (Baeza-Peña, 2024; Beltrán et al., 2024; Cabrera et al., 2024; Puruncajas, 2024) indican que el trabajo docente en zonas rurales de Chile exige una mayor adaptabilidad por parte del profesor, ya que habitualmente no reciben una formación específica en la universidad para desempeñarse en este tipo de entornos, los cuales, especialmente en esta región, se caracterizan por su pluralidad cultural y, en consecuencia, exigen una práctica docente orientada hacia la interculturalidad.

Por otro lado, las diferencias entre egresados que trabajan en centros públicos y privados podrían atribuirse a que, en Chile, habitualmente la labor docente en centros públicos supone enfrentarse a mayores retos sociales y atender una población estudiantil más diversa en términos socioeconómicos y culturales (Baeza-Peña, 2024). A estos desafíos se suma, en los últimos años, la llegada de un volumen significativo de estudiantes extranjeros, que en la Región de La Araucanía supera los 3.000 alumnos matriculados precisamente en el sistema escolar público (MINEDUC, 2025). Esta situación no sólo incrementa la diversidad y las oportunidades educativas, sino también la complejidad sociocultural presente en las aulas, marcada, además, por la histórica presencia del pueblo Mapuche y las identidades construidas a partir de los procesos de colonización,

conflictividad y tensión que caracterizan a este territorio (Carter-Thuillier et al., 2024). Todos estos factores suponen en la práctica un desafío no siempre reconocido para el profesorado que trabaja en los centros públicos. En consecuencia, la promoción de aprendizajes experienciales puede ser valorada como una herramienta clave para que el futuro profesorado aprenda tempranamente cómo abordar situaciones complejas y adaptarse a las necesidades específicas que se requieren en dichos centros (Bórquez et al., 2023; Cabrera et al., 2024).

En cuanto a “Fomentar el conocimiento de diversos contextos profesionales”, diversos autores (Camus-Camus y Vergara-Núñez, 2023; Hurtado-Almonacid et al., 2023; Ojeda-Nahuelcura, 2019) manifiestan que tener una aproximación a las distintas realidades educativas que el futuro docente encontrará en su vida laboral permite al alumnado de FIP desarrollar competencias profesionales para desenvolverse en situaciones diversas. Estos resultados también se relacionan con lo planteado por Baker et al. (2017), quienes muestran los beneficios de que las IES fortalezcan su vínculo con las organizaciones que podrían convertirse en sus futuros empleadores, ya que esto suele fortalecer las experiencias de aprendizaje del alumnado. También puede estar relacionado con el hecho de que los egresados en cuestión realizaron, durante su etapa como estudiantes, experiencias prácticas en múltiples tipos de contextos: escuelas con alumnado inmigrante, escuelas especiales, organizaciones comunitarias, centros educativos rurales vinculados a comunidades mapuche, instituciones de salud, entre otros escenarios.

Los graduados mencionan otros aspectos fundamentales que deberían atenderse durante la FIP-EF: (a) otorgar tiempo suficiente para desarrollar las CG y las CE; y, (b) la articulación/relación teoría-práctica. En este sentido, Amor y Serrano (2019) sostienen que los procesos formativos no deberían estar únicamente centrados en los contenidos disciplinares y en las CE propias de cada titulación, sino que también se debe fomentar el desarrollo de CG. Adicionalmente, Schlesinger et al. (2015) manifiestan que, aunque las CG son consideradas importantes para un buen desempeño laboral, no suelen promoverse con la misma intensidad que las CE durante la formación universitaria. Sin embargo, a juicio de dichos investigadores, es necesario que el profesorado universitario reflexione y reciba



formación específica para diseñar e implementar situaciones de aprendizaje auténticas que contribuyan directamente al desarrollo de CG. En este sentido Amor y Serrano (2019), Baker et al. (2017) y Schlesinger et al. (2015), sugieren que los profesores universitarios reciban formación específica en metodologías que promuevan la adquisición de CG. Esto es coincidente con Castejón et al. (2018), quienes plantean la necesidad de aplicar estrategias metodológicas que permitan fortalecer la adquisición de competencias y su transferibilidad al ámbito profesional.

En un estudio realizado por Hinojosa-Torres et al. (2022), tanto el profesorado en formación, como los docentes en ejercicio señalan que la articulación teoría-práctica no es habitual en la FIP-EF, lo que representa una inconsistencia frente a lo planteado por los graduados en la presente investigación y a los desafíos profesionales que enfrentarán en el futuro. En este sentido, los graduados consideran esencial fortalecer la relación teoría-práctica durante la FIP-EP. Estos resultados son similares a los hallazgos de Ojeda-Nahuelcura et al. (2019), donde el profesorado en formación plantea la necesidad de articular y equilibrar los aspectos teóricos y prácticos, declarando que ello es necesario para garantizar un proceso formativo integral.

Sin embargo, los hallazgos de Hurtado-Almonacid et al. (2023) confirman que esta articulación sigue siendo poco frecuente durante la FIP-EF. En este sentido, Bores et al. (2020), en su propuesta de elementos esenciales para la FIP-EF, plantean la necesidad de diseñar experiencias formativas que vinculen las competencias con las necesidades profesionales específicas de la EF, reduciendo la distancia entre la formación académica y el futuro profesional de los alumnos. De igual manera, Cañadas y Zubillaga-Olague (2023) indican que la formación universitaria debe promover estrategias innovadoras que conecten a los estudiantes con la sociedad y el ámbito profesional, fomentando el desarrollo de competencias para liderar procesos de enseñanza. Asimismo, Bores et al. (2020) propone orientar la FIP-EF hacia el uso de metodologías que permitan integrar teoría-práctica en las actividades formativas, y que insten al futuro profesorado a utilizar de manera articulada componentes disciplinarios y pedagógicos generales, en vez trabajar ambos saberes por separado. Esto

último, con el propósito de evitar prácticas de enseñanza tecnicizadas y descontextualizadas.

4.2. Discusión resultados categoría "Métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de CG en la FIP-EF"

Con relación a los métodos de enseñanza, los resultados muestran que los graduados de ambos sexos destacan los prácticos de larga duración como los más efectivos para desarrollar CG. En segundo lugar, señalan las experiencias formativas de corta duración en contextos reales. Esto refleja que entre los egresados existe consenso respecto a la trascendencia de las experiencias prácticas, en contextos profesionales reales, para el desarrollo de CG durante la FIP-EP.

En este sentido, De Miguel (2006) plantea que las actividades asociadas a modelos centrados en la práctica deben tener un mayor peso en la formación universitaria, dada su relevancia para el desarrollo de competencias. Esto coincide con Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023) e Hinojosa-Torres et al. (2022), quienes plantean que los prácticos y las experiencias en contextos reales generan un impacto positivo en el futuro profesorado y potencian sus conocimientos, habilidades y actitudes. En consecuencia, se constituyen como un pilar fundamental para la FIP-EP, ya que permite al alumnado enfrentarse tempranamente a los contextos que encontrará en el futuro (Molina et al., 2024).

En la misma línea, López-Pastor et al. (2023) señalan que el prácticum constituye un periodo relevante para facilitar la transferencia entre la FIP-EF y la práctica docente futura. No obstante, estos autores subrayan la importancia del apoyo y la retroalimentación durante este proceso, así como la coordinación entre el profesorado de la FIP y los docentes de los centros escolares.

De igual forma, Becerra-Sepúlveda et al. (2023) y Castillo-Retamal et al. (2021) consideran que el prácticum debe ser parte fundamental del plan de estudios y articularse de manera sistemática a lo largo de toda la formación, promoviendo su implementación temprana y un desarrollo que permita alcanzar progresivamente el perfil de egreso, ya que permite acercar a los estudiantes a diversas realidades profesionales que enfrentarán al finalizar sus estudios. Además, Becerra-Sepúlveda et al. (2023) plantean que el prácticum fortalece la relación teoría-práctica, y, en



especial, la articulación curricular entre formación pedagógica y la especialidad. Debido a este tipo de argumentos, Molina et al. (2024) recomiendan introducir más horas de prácticum a lo largo de todo el grado.

Asimismo, los graduados manifiestan que para desarrollar CG durante la FIP-EF es fundamental utilizar metodologías activas, puesto que favorecen el logro de aprendizajes experienciales. En este sentido, las “simulaciones de clases prácticas” se ubican en tercer lugar en cuanto a la frecuencia con que son mencionadas por los graduados, siendo las mujeres quienes presentan una frecuencia más alta. En un nivel más bajo de mención aparecen otros métodos de enseñanza, tales como: “proyectos interdisciplinarios”, “búsqueda autónoma de información para profundizar aprendizaje”, “ABP” y “estudios de caso”.

Estos hallazgos resaltan la relevancia que los egresados otorgan a utilizar métodos que tengan un alto componente de autenticidad para fomentar el desarrollo de las CG. Justo tras las “experiencias prácticas, de corta o larga duración en contextos profesionales reales”, el método que más mencionan son las “simulaciones de clases prácticas”. Es decir, desde la perspectiva de los egresados, mientras mayor sea la aproximación que el futuro profesorado tenga a las complejidades propia de la labor docente, más efectiva será la experiencia para adquirir CG.

La preferencia de los egresados por métodos con un alto grado de autenticidad se vincula directamente con su experiencia práctica y la necesidad de una formación docente que esté conectada con el ejercicio profesional real. Tal como señalan los propios egresados y diversos autores (Castillo et al., 2021; Guerrero et al., 2022; Molina et al., 2024; Ojeda-Nahuelcura, 2019), los modelos centrados en la práctica permiten que los docentes en formación se enfrenten a situaciones reales, avanzar en la integración de teoría y práctica, y en el desarrollo de otras competencias clave durante la FIP. Asimismo, otros estudios (Ojeda-Nahuelcura et al., 2022; Pallares et al., 2022; Ribeiro-Silva et al., 2023) destacan que estas metodologías generan aprendizajes más significativos y profundos, incrementan la confianza y fortalecen la percepción de competencia adquirida, reduciendo así la brecha entre formación inicial y el ejercicio profesional.

Por otro lado, al comparar a los graduados que trabajan en centros rurales y urbanos, se identifican similitudes en la mayoría de las subcategorías. No obstante, los graduados rurales mencionan más las “Experiencias formativas de corta duración en contextos reales” y la “Búsqueda autónoma de información para profundizar aprendizajes”. En cuanto a los graduados de centros públicos y privados. La principal diferencia radica en que los de centros públicos mencionan más frecuentemente la subcategoría de “Experiencias formativas de corta duración en contextos reales”. Las diferencias observadas podrían explicarse por las condiciones propias de los contextos laborales.

Por ejemplo, las variaciones entre los egresados que trabajan en escenarios rurales y aquellos vinculados a centros urbanos pueden estar relacionadas con la menor familiaridad que, en general, los docentes en formación y en servicio tienen con las realidades y desafíos de la educación rural, como lo señalan estudios efectuados en la macrozona sur de Chile, donde se evidencia que los desafíos educativos propios de la ruralidad, como el trabajo en salas multigrado, la diversidad cultural, las condiciones de aislamiento y las limitaciones de recurso, suelen ser poco abordados durante la formación inicial (Arias-Ortega et al., 2017; Cabrera et al., 2024). Esto refuerza la importancia de incluir, durante la FIP-EF, experiencias formativas en diversos contextos educativos, incluyendo entre ellos la educación rural (multigrado e intercultural), tal como indican los propios egresados. Dichas experiencias, según los entrevistados y algunos autores (Bores et al., 2020; Molina et al., 2024; Ojeda-Nahuelcura, 2019) deberían fomentar la autenticidad y el desarrollo de la autonomía docente, preparando así a los futuros profesores para enfrentar desafíos profesionales diversos, tal como ocurrirá cuando inicien su vida profesional.

Por otro lado, las diferencias entre egresados de centros públicos y privados pueden vincularse a la complejidad propia de los centros públicos, que en Chile suelen ser más heterogéneos y contar con menos recursos que los establecimientos privados (Donoso-Díaz, 2023; Garretón et al., 2022). Esta heterogeneidad se expresa especialmente en la pluralidad sociocultural, asociada a la presencia de estudiantes vinculados al pueblo Mapuche, el creciente número de alumnado inmigrante y al sincretismo derivado de los procesos de colonización, lo que la postre da lugar a la



coexistencia de diversas culturas en el aula (Carter-Thuillier et al., 2024). Estas condiciones exigen el desarrollo temprano y efectivo de CG como la adaptabilidad, flexibilidad, habilidades comunicativas, gestión de la diversidad, resolución de conflictos, y compromiso ético y social, entre otras. Según la evidencia (Bores et al., 2020; Espejo-García et al., 2022; Ojeda-Nahuelcura et al., 2023) y la percepción de los entrevistados, dichas CG se desarrollan de manera más efectiva mediante metodologías de aprendizaje activo que favorezcan un enfoque experiencial y situado.

En este sentido, León-Díaz et al. (2020) sostienen que el uso de metodologías activas favorece el desarrollo de CG, pero que su aplicación durante la FIP-EF es limitada, por lo que sería relevante otorgar una formación específica a los futuros docentes sobre su implementación en el aula. De modo similar, Hurtado-Almonacid et al. (2023) manifiestan la necesidad de incorporar metodologías activas centradas en el alumnado, sin embargo, mencionan que estas no son habituales durante la FIP-EF. En la misma línea, Ribeiro-Silva et al. (2023) destacan la importancia de que las IES incorporen estas metodologías, ya que brindan al estudiante la oportunidad de ser protagonista en su propio aprendizaje. Esto es reforzado por Dinning (2017) quien considera clave usar estas metodologías en las IES, con el objetivo de preparar a los docentes en formación para resolver situaciones problemáticas de su vida laboral; en este sentido, sugiere el uso de estudios de caso, ABP, diseño de proyectos, entre otras alternativas.

Lo anterior supone superar formas caducas de enseñar, que suelen estar focalizadas en métodos tradicionales (Castejón et al., 2018) y que, a juicio de Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023), no permiten abordar las necesidades formativas actuales. En este sentido, López-Pastor et al. (2023) plantean que, si se quiere transformar las prácticas pedagógicas en las escuelas, es necesario que el futuro profesorado de EF pueda vivenciar metodologías activas durante su FIP, puesto que según lo planteado por Castejón et al. (2018), los egresados tienden a reproducir en sus aulas, las mismas metodologías que experimentaron en su formación inicial.

CONCLUSIONES

La pregunta de investigación fue: “¿Qué metodologías de enseñanza son consideradas por los graduados de EF como las más efectivas para desarrollar CG durante la FIP?”

5.1 Implicancias prácticas

Los resultados indican que los graduados consideran fundamental que las universidades promuevan la implementación de prácticum de larga duración y experiencias prácticas de corta duración en contextos reales durante toda la FIP-EF. Según los participantes, dichos métodos permiten familiarizarse con diversos contextos profesionales, fortalecer sus desempeños de manera contextualizada y desarrollar las CG. En consecuencia, se plantea la necesidad de integrar de forma sistemática y progresiva la formación práctica en el plan de estudios, asegurando su presencia transversal durante toda la trayectoria formativa.

En un segundo nivel, los graduados sugieren la incorporación explícita de metodologías activas en el currículum, tales como simulaciones de clases prácticas, proyectos interdisciplinarios y ABP. Estas metodologías podrían integrarse en asignaturas troncales y específicas, promoviendo una participación activa del alumnado y el desarrollo contextualizado de CG.

Por otra parte, los graduados consideran que las orientaciones para definir y aplicar métodos de enseñanza que permitan el desarrollo de CG en FIP-EF deben enfocarse en favorecer aprendizajes experienciales mediante la diversificación de los métodos de enseñanza. También, destacan la importancia de otorgar tiempo suficiente para el desarrollo de las CG y las CE, procurando que exista un equilibrio entre ellas. Además de mejorar la articulación teoría-práctica a través del diseño de propuestas formativas concretas que conecten los conocimientos teóricos con el contexto profesional.

Los resultados de este trabajo pueden ser relevantes para las instituciones encargadas de la FIP-EF, dado que ofrecen la perspectiva de graduados con experiencia laboral como profesores de EF, quienes analizan y valoran las metodologías vividas durante su FIP.

Además, los resultados adquieren especial relevancia en contextos como la macrozona sur de Chile, un territorio caracterizado por la diversidad cultural, en especial por la presencia histórica del pueblo mapuche y el aumento sostenido del alumnado migrante en el



sistema escolar. En este sentido, las experiencias prácticas y el uso de metodologías activas no sólo fortalecen el desarrollo de competencias genéricas, sino que también preparan al futuro profesorado para desempeñarse en entornos educativos complejos y culturalmente diversos.

5.2 Implicancias teóricas

Este estudio aporta evidencias concretas, desde la voz de los egresados, sobre las metodologías que consideran más efectivas para el desarrollo de CG durante FIP-EF. Por tanto, su valor teórico radica en que permite profundizar la comprensión sobre el vínculo entre las prácticas formativas y la adquisición de CG relevantes para el ejercicio profesional, por parte de quienes ya han completado su proceso formativo inicial y se enfrentan cotidianamente los desafíos de la práctica docente.

Si bien los hallazgos se sitúan en un contexto específico, la macrozona sur de Chile, también resulta evidente que existen similitudes entre estos resultados y los alcanzados por otras investigaciones internacionales. En consecuencia, es posible afirmar que el presente estudio supone un aporte para el cuerpo teórico que respalda el uso de metodologías activas, situadas y experienciales como estrategias fundamentales para el desarrollo de CG en la FIP-EF.

5.3 Limitaciones y prospectiva futura

Respecto a las limitaciones del estudio, es posible señalar: (a) la investigación se realiza en una única universidad chilena de carácter privado, lo que limita el alcance de los resultados e implica analizar con debida cautela su posible transferencia a otros contextos y (b) sólo se utilizó una técnica de recolección de datos (entrevistas en profundidad) y, por tanto, podría generar posibles sesgos de interpretación por parte del equipo de investigación.

Como prospectiva futura, sería relevante abordar diferentes líneas de investigación que permitan enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, entre ellas: (a) realizar estudios que utilicen una mayor variedad de métodos de recolección de datos para triangular y profundizar en los temas en cuestión; (b) ampliar el alcance del estudio a graduados de diferentes universidades chilenas, con el objetivo de explorar posibles similitudes y diferencias entre ellos; (c) incorporar la perspectiva de otros actores clave que

se relacionan con proceso formativo, como el alumnado de FIP-EF; profesorado a cargo, y empleadores, entre otros agentes.

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo es parte del proyecto perteneciente al Programa FONDECYT regular 2024 N° 1241373, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. Titulado: «Impacto de la "Política Nacional de Estudiantes Extranjeros" y las "Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros" sobre la formación del profesorado de Educación Física en la macrozona sur de Chile».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106.
<https://doi.org/10.18172/con.657>
2. Amor, M., y Serrano, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XXI*, 22(1), 239-261.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.21341>
3. Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2017). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
4. Baeza-Peña, A. (2024). Educación indígena en el Desierto de Atacama: factores que influyen la identidad de profesores en contextos rurales atacameños. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 255-277.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100255>
5. Baker, C., Loughren, E., Dickson, T., Goudas, M., Crone, D., Kudlacek, M., Petr, M., Petrova, L., Pichot, L., Frery, J., Benoit, A., Knobé, S., Schröder, J., Valero, A., De la Cruz Sánchez, E., López-Bachero, M., Villarejo, D., Serrejón, F., Mortiboys, C., Sparks, T., & Tassell, R. (2017). Sports graduate capabilities and competencies: a comparison of graduate and employer perceptions in six EU countries. *European Journal for Sport and Society*, 14(2), 95-116.
<https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1318105>
6. Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R., y Valenzuela, E. (2023). Formación inicial docente



basada en el prácticum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>

7. Belkahla, S., y Azmi, N. (2024). Using to enhance intercultural competence as a transversal skill in language education. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 7(2), 257-280. <http://dx.doi.org/10.46827/ejals.v7i2.572>

8. Beltrán-Véliz, J., Mesina-Calderón, N., Vera-Gajardo, N., y Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

9. Bores, D., Marín, A., Méndez, C., Mijarra, J., y Delfa, J. (2020). Aspectos metodológicos clave para la formación de futuros maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 572-578. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74169>

10. Bórquez, J., Sanhueza, T., Alarcón, P., y Díaz, J. (2023). Desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes: Percepción de las personas tituladas de una universidad chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52941>

11. Cabrera, J., Caniuqueo-Vargas, A., Ojeda-Nahuelcura, R., Álamos, P., Cresp-Barría, M., y Lagos Rebolledo, P. (2024). Competencias Relevantes en Profesores de Educación Física en Chile: Un análisis más allá de los Estándares de la Profesión Docente. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 51, 1469-1477. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98330>

12. Camus-Camus, J., y Vergara-Núñez, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.8>

13. Cañadas, L., y Zubillaga-Olague, M. (2023). Desarrollo de las competencias vinculadas al emprendimiento en la formación inicial del profesorado en fundamentos en Educación Física. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 42-51. <https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.4>

14. Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ramírez-Campillo, R., Del Río-Soto, C., y Sortwell, A. (2024). Intercultural training and attitudes of physical education teachers towards

immigrant students in Chile: A multi-stakeholder perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101044. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101044>

15. Castejón, F., Santos, M., y Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>

16. Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18. [http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia como metodo](http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia%20como%20metodo)

17. Castillo-Retamal, F., Silva-Reyes, L., Muñoz-González, M., López-Toro, L., Plaza-Cofré, P., Arredondo-Muñoz, F., y Faúndez-Casanova, C. (2021). Prácticum virtual en Educación Física: entre pandemia e incertidumbre. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 798-804. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87180>

18. Chan, C., Fong, E., Luk, L., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>

19. Chan, K., Ng, M., So, J., & Chan, V. (2021). Evaluation of generic competencies among secondary school leavers from the new academic structure for senior secondary education in Hong Kong. *Public Administration and Policy*, 24(2), 182-194. <https://doi.org/10.1108/PAP-07-2020-0033>

20. Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999. https://www.ehea.info/media/ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf

21. De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>

22. Díaz-Barriga, F. (2016). La educación en un mundo cambiante: reflexiones y desafíos. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7, 2-10. <https://doi.org/10.22579/20114624.110>



23. Dinning, T. (2017). Preparing sport graduates for employment: satisfying employers expectations. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 7(4), 354-368. <http://dx.doi.org/10.1108/HESWBL-02-2017-0017>
24. Donoso-Díaz, S. (2023). Encrucijadas del Modelo de Desarrollo de la Educación Chilena en el Primer Cuarto del Siglo XXI. *Dados, Revista de Ciencias Sociales*, 66(1), 1-31. <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.1.286>
25. Espejo-García, R., Díaz-Fernández, R., Infantes-Rojas, B., y Morente-Oria, H. (2022). Rendimiento académico y satisfacción del alumnado utilizando la metodología de aprendizaje basado en proyectos: un estudio piloto. *Journal of Sport and Health Research*, 14(2), 293-308. <https://doi.org/10.58727/jshr.87472>
26. Fahrner, M., & Schüttoff, U. (2019). Analysing the context-specific relevance of competencies – sport management alumni perspectives. *European Sport Management Quarterly*, 20(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/16184742.2019.1607522>
27. Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
28. Folgueras, X., Martínez, J., Ballester-Esteve, I., y Pérez-Campos, C. (2023). Incluye-nos, proyecto de innovación docente a través de la Educación Física en la enseñanza universitaria. En C. Romero y O. Buzón (Eds), *Metodologías Activas e Innovación Docente para una Educación de Calidad* (pp.1072-1087). Dykinson.
29. Guerrero, M., Martínez, P., Hinojosa-Torres, C., Vargas-Díaz, H., Araya-Hernández, A., y Hurtado-Guerrero, M. (2022). Competencias que precisan estudiantes de educación física en la práctica profesional: representaciones desde la experiencia de profesores mentores del sistema escolar chileno. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 731-742. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92554>
30. Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J., y Núñez, I. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.10>
31. Gibbs, G. (2012). *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
32. González, J., & Wagennar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Fase Uno*. Publicaciones Universidad de Deusto.
33. Gruzdev, M., Kuznetsova, I., Tarkhanova, I., & Kazakova, E. (2018). University graduates' soft skills: The employers' opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690-698. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
34. Hall, E., Cowan, D., & Vickery, W. (2019). 'You don't need a degree to get a coaching job': investigating the employability of sports coaching degree students. *Sport, Education and Society*, 24(8), 883-903. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1482265>
35. Hinojosa-Torres, C., Araya-Hernández, A., Vargas-Díaz, H., y Hurtado-Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de Educación Física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>
36. Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J., Abusleme-Allimant, R., Sobarzo-Yáñez, C., Muñoz-Arias, I., Giakoni-Ramírez, F., y Duclos-Bastías, D., (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre el currículo de Educación Física basado en competencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 547-556. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94251>
37. Keiper, M., Sieszputowski, J., Morgan, T., & Mackey, M. (2019). Employability skills a case study on a business-oriented sport management program. *E-journal of Business Education y Scholarship of Teaching*, 13(1), 59-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239142.pdf>
38. Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
39. Larangeira, P., Riberiro, F., Scachetti, E., Freire, M., y De Oliveira-Monteiro, N. (2021). Competências genéricas autoreferidas por universitários brasileiros. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(14), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5315>
40. León-Díaz, O., Arijá-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L., y Santos-Pastor, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 587-594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
41. Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and



emerging confluenced, revisited. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research* (pp.95-110). Sage.

42. López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T., Fernández-Garcimartín, C., Molina, M., y Pascual-Arias, C. (2023). Importancia de la evaluación formativa en formación inicial del profesorado: revisión de lecciones aprendidas. *Revista Contemporânea de Educação*, 18(41), 54-74.

<https://doi.org/10.20500/rce.v18i41.54774>

43. Martin, T., Esteve-Faubel, J., y Esteve-Faubel, R. (2021). Developing intercultural citizenship competences in higher education by using a literary excerpt in an English as a Foreign Language (EFL) context. *Intercultural Education*, 32(6), 649–666.

<https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1985804>

44. Martínez-Majolero, V., Urosa-Sanz, B., y Hernández-Sánchez, S. (2023). Análisis de la formación universitaria en España de los profesionales sanitarios y del deporte para la prescripción de ejercicio físico en el ámbito de la salud. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 33-74.

<https://doi.org/10.58727/jshr.89971>

45. Martínez, A., Vásquez, A., y Garza, L. (2023). Metodologías activas para el desarrollo de competencias 2030. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 3(1), 35-47.

<http://www.uaajournals.com/ojs/index.php/businesssimulationjournal/article/view/1437>

46. MINEDUC. (2025). *Análisis del Estudiantado Extranjero en el Sistema Escolar, 2024*. Centro de estudios MINEDUC.

47. Molina, N., Ávalos-Ramos, M., y Vega, L. (2024). Competencias Profesionales en estudiantes universitarios de Educación Física. Desarrollo, Evaluación y Transferencia. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 55, 603-612.

<https://doi.org/10.47197/retos.v55.104143>

48. Navarro, D., y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26-33.

<https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/>

49. Ojeda-Nahuelcura, R. (2019). Educación Física en contextos no formales: ¿un aporte en la formación del profesorado? Análisis desde la percepción de estudiantes y centros de práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 75-90.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/JSJR/article/view/80950>

50. Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M., Sanhueza, S., y Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: una experiencia en contextos no formales. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 220-227.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67358>

51. Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T., y Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 521-532.

<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>

52. Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Fuentes-Nieto, T. (2023). Impact of generic or transversal competences on the performance of specialists in physical education and sports sciences: A systematic review. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 32, 100418.

<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100418>

53. Paley, J. (2018). Meaning, lived experience, empathy and boredom: Max van Manen on phenomenology and Heidegger. *Nursing Philosophy*, 19(3), 1-9.

<https://doi.org/10.1111/nup.12211>

54. Pallares, J., Montoya, N., y González, E. (2022). Competencias profesionales de egresados de licenciatura en educación física y deportes. *Revista de Educación Física*, 11(2), 55-67.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/349834>

55. Poulou, M., y Garner, P. (2024) (en prensa). Teacher-student relationships: the roles of teachers' emotional competence, social emotional learning beliefs, and burnout. *Teachers and Teaching*.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2435080>

56. Puruncajas, V. (2024). Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 13-26.

<https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.6>

57. Ramos, M., Rodríguez, C., De la Cruz-Campos, J., y Martínez, J. (2022). Aprendizaje experiencial en educación superior: las TIC como elemento de unión. En A. Luque (ed.), *Aprendizaje y Formación Experiencial* (pp. 81-94). Dykinson.



58. Ribeiro-Silva, E., Santos-Pastor, M., Amorim, C., y Batista, P. (2023). Aprendizaje basado en proyecto en la formación inicial de profesorado: la construcción de instrumentos pedagógicos virtuales para la enseñanza de Educación Física. *Campos Virtuales*, 12(2), 137-145.
<http://dx.doi.org/10.54988/cv.2023.2.1240>
59. Rodríguez, S., Brouard, R., y Scandaliaris, M. (2023). Desarrollo de Competencias Genéricas en la Formación de Agronomía en la Universidad Nacional de Córdoba. *Transformar*, 4(2), 27-46.
<https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/91>
60. Romero-Rueda, P., y Garzón-Lenis, D. (2023). Fortalezas y desafíos en la articulación del currículo por competencias y las metodologías activas. *Ciencia Latina*, 7(2), 9284-9297.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6032
61. Rubene, Z., Dimdins, G., y Miltuze, A. (2024). Sustainable Growth of Transversal Competencies: Exploring the Competence Relationships among University Students. *Education Sciences*, 14(7), 677.
<https://doi.org/10.3390/educsci14070677>
62. Schlesinger, T., Studer, F., & Nagel, S. (2016). The relationship between competencies acquired through Swiss academic sports science courses and the job requirements. *European Journal of Sport Science*, 16(1), 115-127.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2014.995234>
63. Siljamäki, M., y Anttila, E. (2021). Developing Future Physical Education Teachers' Intercultural Competence: The Potential of Intertwinement of Transformative, Embodied, and Critical Approaches. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 765513.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2021.765513>
64. Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.
65. Syeda, Z., Shah, A., Deeba, F., & Malik, F. (2022). Generic competence of sport sciences students and their assessment of academic achievement. *Journal of Innovative Sciences*, 8(1), 80-87.
<https://dx.doi.org/10.17582/journal.jis/2022/8.1.80.87>
66. Tesouro, M., Puiggalí, J., Felip, N., y Cañabate, D. (2023). Evolución de la importancia y trabajo de competencias genéricas en la mención de EF en la Universidad de Girona. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 49, 786-796.
<https://doi.org/10.47197/retos.v49.98693>
67. Trigueros, C., Rivera, E., y Moreno, A. (2018). A Vueltas con la Evaluación de las Competencias. Percepciones de los Alumnos y Docentes de los Grados Relacionados con la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 93-110.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200093>
68. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for Education*. UNESCO.
69. Universidad Católica de Temuco. (2008). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y Lineamientos*. Ediciones UCT. <http://dgd.uct.cl/wp-content/uploads/2022/08/ModeloEducativoUCT.pdf>
70. Universidad Católica de Temuco. (2020). *Plan de Estudio Pedagogía en Educación Física*. Universidad Católica de Temuco.
71. Universidad Católica de Temuco. (2021). *Informe de Autoevaluación de Pedagogía en Educación Física*. Universidad Católica de Temuco.
72. Universidad Católica de Temuco. (2024). *Informe de Autoevaluación Institucional*. <https://acreditacion.uct.cl/>
73. Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final, Proyecto Tuning América Latina*. Publicaciones Universidad de Deusto.
74. Vial, C. (2021). Índice de desarrollo en Chile. En A. Rodríguez y C. Vial (Eds.), *Medición y Agenda para el Desarrollo Territorial en América Latina. El índice de Desarrollo Regional Latinoamérica* (pp. 159-194). Ediciones Universidad Autónoma de Chile.