

Formación de Profesores de Educación Física en Chile: Un Análisis de las Mallas Curriculares, Perfil de Egreso y Campo Laboral

Training of Physical Education Teachers in Chile: An Analysis of the Curricular Meshes, Graduation Profile and Labor Field

Alexis Caniuqueo-Vargas, Patricio Lagos Rebolledo, Paula Alamos Vásquez, Juan Cabrera Ramos, Rodrigo Ojeda Nahuelcura, Mauricio Cresp Barría
Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. Objetivo. El objetivo de este trabajo fue analizar los perfiles de egreso, campos laborales y orientación temática de las asignaturas curriculares de las carreras de Pedagogía en Educación Física (PEFI) de Chile. Método. Para cumplir con el objetivo se utilizó un diseño exploratorio secuencial, centrado en el análisis de contenido documental para revisar el perfil de egreso, campo laboral y malla curricular declarado por 25 carreras de PEFI de Chile. Primeramente, se realizó un análisis cualitativo del perfil, campo laboral y curricular que permitió la creación de las categorías. Posteriormente, se ejecutó un análisis cuantitativo para determinar la frecuencia con que las diferentes carreras abordan los contenidos de cada categoría. Resultados. Entre los principales resultados se evidencian seis dimensiones asociadas a competencias del perfil de egreso (evaluación, manejo de ambiente y clima de trabajo, reflexivo y personales, sociales y comunicativas, gestión, conocimientos y habilidades para el uso de métodos de enseñanza), siete dimensiones asociadas al campo laboral (contexto educacional, ámbito deportivo, ámbito disciplinar sin especificar, artístico, ámbito investigativo, turismo, bienestar y salud) y siete dimensiones a las cuales se orientan las asignaturas curriculares. Conclusión. La reflexión crítica, la capacidad de implementar actividades de aprendizaje y de evaluación son las principales competencias que destacan los perfiles de egreso, además, el desempeño en establecimientos educacionales del sistema escolar es el principal campo laboral declarado, siendo las asignaturas en motricidad, manifestaciones artístico-culturales, gimnasia, gestión-administración, fundamentos curriculares y titulación incorporada en todas las mallas curriculares de las universidades chilenas.

Palabras Clave: educación física, perfil de egreso, competencias

Abstract. Objective. The objective of this work was to analyze the graduation profiles, labor fields and thematic orientation of the curricular subjects of the careers of Pedagogy in Physical Education (PEFI) of Chile. Method. To meet the objective, a sequential exploratory design was used, focused on the analysis of documentary content to review the profile of graduation, labor field and curricular mesh declared by 25 PEFI careers in Chile. First, a qualitative analysis of the profile, labor field and curricular was carried out that allowed the creation of the categories. Subsequently, a quantitative analysis was executed to determine the frequency with which the different careers address the contents of each category. Results. Among the main results, six dimensions were evidenced competences associated with the graduation profile (evaluation, management of environment and work climate, reflective and personal, social and communicative, management, knowledge and skills for the use of teaching methods), seven dimensions associated with the labor field (educational context, sports field, disciplinary field without specifying, artistic, research field, tourism, well-being and health) and seven dimensions to which the curricular subjects are oriented. Conclusion. Critical reflection, the ability to implement learning and evaluation activities are the main competencies that highlight the graduation profiles, being the performance in educational establishments of the school system the main labor field of performance, in addition, it is concluded that all Chilean universities incorporate in their curriculum subjects in motor skills, artistic-cultural manifestations, gymnastics, Management-Administration, curricular fundamentals and degree.

Key words: physical education, graduate profile, competencies.

Fecha recepción: 05-12-22. Fecha de aceptación: 08-08-23

Alexis Caniuqueo-Vargas
caniuqueo.alexis@gmail.com

Introducción

El Perfil de Egreso puede ser entendido como un documento de carácter oficial que declara un compromiso ante la comunidad, que busca homogenizar el modelo educativo de una institución de educación superior (González, 2010). Por tanto, es un documento relevante que se hace evidenciable y medible a través de las actuaciones profesionales o competenciales que permiten evidenciar conocimientos, actitudes y competencias que debiesen poseer los estudiantes que optan a un título profesional (Pérez, Pedraz & Alcalá, 2019). Su importancia está dada por la vinculación entre la formación, el mercado y el desempeño laboral (Campos-Izquierdo & Martín-Acero, 2016; Jones-Jofré, Müller-Pérez & Barraza-Gómez, 2022), lo que condiciona la orientación de cada asignatura (Gutiérrez et al., 2017; Jones-Jofré et al., 2022; León-

Díaz, Arija-Mediavilla, Muñoz & Santos-Pastor, 2020).

Es posible evidenciar en la literatura que el perfil de egreso posee elementos de diversas índoles que involucra a participantes externos e internos a la formación, lo que permite contextualizar las exigencias de formación profesional, las que a su vez se articulan con dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales que debieran conseguir los egresados en su formación profesional (Betancourt, Bernate, Fonseca & Rodríguez, 2020; Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2019; Capella-Peris, Salvador-García, Chiva-Bartoll & Ruiz-Montero, 2020; Gutiérrez et al., 2017; Guillén-Gámez & Peña, 2019). Por ello, la construcción de un perfil demanda la recolección de información a partir de diversos mecanismos, lo que amplía la posibilidad de indagar en la realidad del campo laboral a través de visitas a campos laborales, entrevista con profesores, talleres de opinión con los estudiantes,

docentes y administrativos (Perea & Abello, 2022; Sánchez, Castro, Prat & Castillo-Paredes, 2022; Solá, 2021).

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), agencia encargada de acreditar la calidad de los programas de pregrado de pedagogías, menciona que el perfil de egreso contiene un conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación (CNA-Chile, 2015) y posteriormente lo define como “la declaración que expresa los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje que las y los estudiantes serán capaces de demostrar al finalizar la carrera” (CNA-Chile, 2022, p. 4), por lo que todos los perfiles declarados por las universidades chilenas deben considerar estos elementos para su acreditación. En este sentido, si bien se han realizado estudios de percepción y opinión en perfiles de egreso, son escasas las investigaciones orientadas a perfiles de egreso en la formación profesional desde los declarados en la oferta académica, como el estudio de Flores et al. (2021) quienes evidencian en su revisión, algunas actitudes o competencias a las que se orientan los perfiles de egreso de las carreras de PEFI de Chile. Estos investigadores permiten visualizar que los perfiles de egreso se orientan al desarrollo de competencias para la interpretación crítica del conocimiento, la reflexión sobre la práctica pedagógica y profesional, el diseñar y aplicar actividades de aprendizaje y evaluación, el trabajo colaborativo y liderazgo, la manifestación de una actitud de responsabilidad, la proactividad, la ética y compromiso con la profesión. Así mismo, señalan como relevante el dominio de contenidos disciplinarios, reportando algunas diferencias entre las universidades públicas y las privadas (Flores et al., 2021).

Desde las percepciones de profesores de educación física, algunos estudios señalan que entre las competencias más importantes que se deben desarrollar en la formación de profesores de (PEFI) están la valoración y respeto por la diversidad, la multiculturalidad y el compromiso ético (Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes, Ojeda-Nahuelcura & Carter-Beltran, 2022; Ojeda-Nahuelcura, Carter-Thuillier, López-Pastor, Fuentes-Nieto & Gallardo-Fuentes, 2021). También es posible evidenciar competencias asociadas como la capacidad de comunicación en un segundo idioma o habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (Guillén-Gámez & Peña, 2019; Manta et al., 2020; Perea & Abello, 2022). Un estudio similar, realizado en España por Campos-Izquierdo y Martín-Acero (2016) sobre las percepciones de las competencias específicas de graduados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte, reporta que los graduados identifican como esenciales las nueve competencias estudiadas, destacando entre ellas las asociadas a la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de la condición física y los ejercicios, y en segundo lugar importancias, el conocer el desempeño, contexto y ontología en el ejercicio profesional. Estos estudios develan la relevancia de la incorporación de competencias específicas y genéricas en los planes de estudios de las carreras de PEFI, ya que, se configuran como un criterio de calidad de la formación de estos profesionales.

Por lo anterior, también se puede mencionar el trabajo de Poblete-Valderrama et al. (2023), quienes, tras entrevistar a 8 profesores que se desempeñan en la formación inicial de profesores de Educación Física, en universidades chilenas, concluyen que estos perciben dos orientaciones de formación curricular, el pedagógico y el disciplinar.

Por otro lado, las competencias asociadas a necesidades educativas especiales (NEE) también son planteadas por investigadores de España e Inglaterra quienes relevan una alta importancia a la formación en NEE desde la percepción de los estudiantes (Granell, Goig, Raga & Maher, 2021). Asimismo, Ojeda, Carter-Thuillier, Cresp, Sanhueza & Machuca (2019) manifiestan que los profesores de educación física valoran las temáticas asociadas a diversidad. En este sentido, también Aparicio-Herguedas, Rodríguez-Medina, González-Hernández & Fraile-Aranda (2020) plantean que es necesario llegar al dominio de competencias que permitan asumir los desafíos tanto en la educación física, primaria y secundaria, relacionados con la inclusión educativa y la atención al alumnado con necesidades especiales, así como el desarrollo de perspectivas más equitativas y socialmente conscientes, por lo que necesario una formación de profesionales capaces de abordar y crear entornos educativos diversos, multiculturales, funcionales y tolerantes.

Por lo anterior, Maher & Fitzgerald (2020) argumentan que, durante su formación, los profesores de Educación Física deben dar mayor consideración a la naturaleza de educación física inclusiva u optar a su capacitación a lo largo de su carrera. Así mismo, el estudio de Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Hernando-Garijo & Granero-Gallegos (2020) incorpora el abordaje del modelo pedagógico en la formación, permitiendo evidenciar como este constituye una herramienta metodológica trascendental en la comprensión y abordaje de la Educación Física en la escuela y que debe considerar las relaciones interpersonales en el aula, la autonomía del alumno y la responsabilidad grupal para transferirlas al colegio.

En cuanto a las competencias asociadas al contacto con la naturaleza y aire libre, Wolf, Kunz & Robin (2022) destacan que contar con conocimientos, habilidades y métodos básicos para enseñar contenido basado en el plan de estudios al aire libre permite el abordaje de otros contenidos, reportando en su estudio que la colaboración, creatividad, estrategias para el aprendizaje al aire libre y sostenibilidad son posibles de abordar.

Considerando los puntos anteriores, es posible afirmar que los conocimientos, competencias y actitudes que las carreras declaran en su perfil de egreso, orientan los aprendizajes esperados y las actividades de aprendizajes del plan de estudio. Sin embargo, hasta donde se sabe, son pocos los estudios que han analizado el perfil de egreso de las carreras de PEFI de Chile, como por ejemplo el estudio de Flores et al. (2021) quienes no analizan el campo laboral u orientación temática de las asignaturas curriculares, lo que limita la comprensión de la formación de profesores de Educación Física en Chile y que concluyen que es necesario analizar la coherencia de los perfiles de egreso con los planes de estudio. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo fue analizar los perfiles

de egreso, campos laborales y orientación temática de las asignaturas curriculares de las carreras de PEFI chilenas.

Método

Diseño

El diseño metodológico propuesto se posiciona en los enfoques mixtos de investigación, en particular, el diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) centrado en el análisis de contenido documental (Márquez & Delgado, 2017; Ortega-Sánchez & Heras-Sevilla, 2021). Este diseño aborda, en su primera fase, la recolección, codificación, categorización y análisis descriptivo e interpretativo de datos cualitativos del contenido, permitiendo el análisis de contenido cuantitativo, cuyo énfasis no recae en los aspectos semánticos de los textos, sino en la cuantificación de palabras, expresiones, frases o temas a partir de su frecuencia de aparición en el texto.

De esta información se extrajeron los datos de la presentación del perfil de egreso, campo laboral en que se pueden desempeñar e informaciones referentes a las asignaturas incluidas en las mallas curriculares.

La organización de los datos se realizó siguiendo tres fases: elección y organización del corpus documental-análisis (preanálisis); fragmentación, catalogación y traducción de citas en unidades de significación (codificación); y reorganización y condensación de los datos con un mayor grado de sofisticación (categorización) (Núñez-Valdés & González, 2019).

Muestra

De 30 universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile y que pertenecen al Consejo Nacional de Educación Física (CANEF) se accedió a la información disponible de perfiles de egreso y mallas curriculares en los sitios web de las universidades. De ellas, 25 carreras (83,3%) disponían en forma directa de la información: Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, U Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Universidad Mayor, Universidad San Sebastián, Universidad Andrés Bello, Universidad Santo Tomás, Universidad Santiago de Chile, Universidad Central, Universidad de Las Américas, Universidad de Viña del Mar, Universidad de Playa Ancha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Bernardo O'Higgins, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Adventista, Universidad Autónoma de Chile, Universidad de la Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chile, Universidad de los Lagos y Universidad de Magallanes.

La información revisada corresponde a la difusión de lo informado en las páginas web de cada universidad entre el 15 de agosto y el 30 de octubre del 2022, por lo que no se requirió autorización de comité de ética.

Procedimiento e Instrumentos

Una vez identificadas las universidades que declaraban

de forma directa sus perfiles de egreso, campo ocupacional y mallas curriculares en sus sitios web, se procedió con la etapa cualitativa de estudio.

Inicialmente, el preanálisis consideró la selección del corpus documental extraído de la oferta web disponible de cada carrera y se verificó presencia del perfil de egreso, del campo laboral y las mallas curriculares, requisito que fue cumplido por todas las carreras incluidas en este estudio. Para el perfil de egreso, se consideró lo establecido por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA) quien entrega el marco normativo para la construcción de los perfiles, y quien establece que el perfil de egreso contiene conocimientos, competencias y actitudes, objetivos o resultados de aprendizaje que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación (CNA-Chile, 2015; CNA-Chile, 2022).

Posteriormente, para el análisis de contenido, las preguntas que guiaron el análisis del perfil, el campo laboral y la orientación de curricular de las asignaturas fueron: ¿Qué conocimientos, actitudes o competencias plantean las carreras para sus egresados? ¿Dónde pueden ejercer su profesión los egresados? ¿Cuál es la orientación temática de las asignaturas curriculares?

Para el perfil de egreso, el preanálisis permitió identificar las orientaciones de conocimientos, competencias y actitudes que cumplen los egresados, lo que posibilitó trazar seis dimensiones que guiaron la codificación de unidades de registro a partir del contenido semántico: (1) evaluación, (2) manejo de ambiente y clima de trabajo, (3) reflexivos y personales, (4) sociales y comunicativas, (5) gestión, (6) conocimientos y habilidades para el uso de métodos de enseñanza. Posteriormente, el proceso de categorización se realizó a partir de la reorganización y condensación de las unidades de registro emanadas de la codificación, generándose un total de 31 categorías distribuidas en las dimensiones mencionadas anteriormente.

Para el análisis del campo laboral, el preanálisis permitió identificar siete dimensiones que se utilizaron de guías para la codificación de unidades de registro: (1) Contexto Educativo, (2) Ámbito Deportivo, (3) Ámbito Disciplinar sin especificar, (4) Artístico, (5) Ámbito investigativo, (6) Turismo, (7) Bienestar y salud. La reorganización y condensación de las unidades de registro emanadas de la codificación generaron un total de 18 categorías entre las dimensiones utilizadas como guías.

En cuanto al análisis de la orientación curricular de las asignaturas, en el preanálisis de las mallas curriculares se identificaron cinco dimensiones que permitieron guiar la codificación de las unidades de registro: (1) Manifestaciones deportivas y artístico-culturales, (2) Disciplinas y ciencias aplicadas, (3) Actividad física y bienestar, (4) Conocimientos y habilidades transversales del educador, (5) Actividades para finalización del grado y titulación. La posterior categorización de las unidades de registro emanadas de la codificación permitió generar 40 categorías entre las dimensiones.

Posterior al proceso cualitativo se inició los análisis cuantitativos de las categorías emanadas, utilizando para

ellos un análisis de frecuencia que permitió observar la prevalencia de categorías en cuanto al total de carreras.

Para el perfil de egreso, se analizó la frecuencia de categorías asociadas a conocimientos, competencias o actitudes que plantean las carreras para sus egresados. En cuanto al campo laboral, se analizó la frecuencia de categorías asociadas a donde pueden ejercer la profesión los egresados. Finalmente, se analizó la frecuencia de categorías asociadas orientación temática de las asignaturas curriculares.

Para el análisis cualitativo se utilizó el programa Atlas.ti versión 9.0 (Silva & Leño, 2018) y para el análisis cuantitativo el programa SPSS versión 25.0 (Rivadeneira, Barrera, & Suárez, 2020) ambos en sus versiones en español.

Resultados

Perfil de Egreso

A partir de la pregunta guía ¿Qué conocimientos, actitudes o competencias plantean las carreras para sus egresa-

dos?, establecida en el preanálisis, se identificó 6 dimensiones asociadas a conocimientos, competencias y actitudes que deben cumplir egresados y que guiaron posteriormente el proceso de codificación: (1) evaluación, (2) manejo de ambiente y clima de trabajo, (3) reflexivo y personales, (4) sociales y comunicativas, (5) gestión, (6) conocimientos y habilidades para el uso de métodos de enseñanza. Posteriormente, el proceso de categorización de esta codificación generó 31 categorías (tabla 1).

Respecto a las categorías de la dimensión evaluación, los resultados muestran competencias orientadas a la capacidad de leer el contexto socio cultural en el que se desempeñan y las características de sus estudiantes, además de la capacidad de evaluar aprendizajes y las normativas que regulan el sistema escolar (tabla 1). Sin embargo, el análisis cuantitativo, evidencia una mayor prevalencia en la capacidad de los egresados para implementar procesos de evaluación asociados a resultados de aprendizaje (figura 1).

Tabla 1.

Dimensiones establecidas en el preanálisis a partir de la pregunta guía ¿Qué conocimientos, actitudes o competencias plantean las carreras para sus egresados? y categorías emanadas posterior al proceso de codificación.

Dimensiones	Categorías	Descripción operativa
Evaluación: conocimientos, actitudes o competencias para evaluar el contexto.	Evaluar el campo laboral	Capacidad para leer el contexto socio cultural del campo laboral en el cual se desempeña.
	Evaluar características de los estudiantes	Capacidad para diagnosticar las características. socioculturales de los estudiantes, aspectos socioemocionales y habilidades de aprendizaje.
	Implementar procesos de evaluación	Capacidad evaluar los aprendizajes.
	Evaluación de las políticas educativas	Capacidad para evaluar las normativas que regulan el sistema escolar
Ambiente y Clima de trabajo: Competencias que favorecen al ambiente laboral y clima del aula.	Rol docente	Claridad en cuanto a su quehacer en el establecimiento educacional
	Climas de aulas	Ambientes propicios de aprendizaje y convivencia escolar dentro de la clase.
Reflexivo y personales: actitudes o competencias para reflexionar en torno a su quehacer como docente, actuación ética y responsabilidad profesional.	Reflexivo	Capacidad de analizar de forma crítica y fundamentado de su quehacer profesional.
	Ética	Capacidad de actuar en forma profesionalmente honesta.
	Autonomía	Capacidad de ser liderazgo y proactividad en su desempeño profesional
	Creencias Humanistas	Actitudes de respeto por las creencias humanistas y cristianas.
Sociabilización: actitudes o competencias para comunicarse ideas y relacionarse con diferentes grupos sociales.	Responsabilidad social	Capacidad de pensamiento crítico hacia las problemáticas sociales y educativas orientadas hacia la diversidad y la inclusión.
	Comunicador eficaz	Capacidad de comunicar adecuadamente ideas y establecer diálogos.
	Trabajo en equipo	Capacidad de integración de equipos de trabajo y relacionarse con otros profesionales
Gestión: actitudes o competencias para generar y administrar propuestas de trabajo y mejoras en el campo de la educación física y en la comunidad educativa.	Atención	Comprende las necesidades comunicadas de los grupos vinculados a EFI, deportes y recreación.
	Relaciones Sociales	Capacidad de vincularse y mantener buenas relaciones dentro de la comunidad educativa.
	Investigación	Capacidad de emprender proyectos de investigación en el ámbito educativo y disciplinar
	Emprendimiento	Capacidad de Organizar, administrar, generar proyectos en diversos ámbitos de la EFI
Conocimientos y habilidades para el uso de métodos de enseñanza: conocimientos, actitudes o competencias que son específicas de la disciplina.	Didáctica motriz	Capacidad de diseñar, implementar o generar actividad orientadas a un objetivo de aprendizaje
	Didáctica de aprendizajes	Capacidad de diseñar, implementar o generar actividad orientadas a un objetivo de aprendizaje
	Conocimiento en Motricidad humana	Conocimientos en motricidad, psicomotricidad o condición motriz
	Conocimientos pedagógicos	Conocimiento de la enseñanza de la educación física
	Competencias científicas y de investigación	Capacidad para sustentar su quehacer apoyado en el conocimiento científico e indagar sobre evidencias.
	Competencias didácticas	Capacidad para implementar estrategias didácticas orientadas a objetivos de aprendizaje.
	Competencias motoras	Capacidades motoras que debe poseer un egresado de EFI.
	Competencias cognitivas	Capacidad para dar significado a la información, si como a evaluar y crear nueva información, tomar decisiones acertadas, resolver problemas abiertos y controlar su aprendizaje.
	Promotor de estilo de vida	Capacidad para promover de hábitos saludables y calidad de vida
	Entrenamiento deportivo	Conocimientos y competencias para elaborar e implementar programas de entrenamiento
	Disciplinas y ciencias aplicadas:	Dominios de conocimientos de ciencias y disciplinas aplicadas en el campo de la educación física.
Segunda lengua	Nivel de dominio del idioma inglés.	
Tecnología	Capacidad de manejo eficiente de diversos recursos tecnológicos	
Naturaleza y medio ambiente	Conocimientos y competencias que posee de la actividad física en contacto con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente.	

En la dimensión ambiente y clima de trabajo, la claridad en cuanto al quehacer en el establecimiento educacional, el diseño de ambientes propicios de aprendizaje y convivencia escolar dentro de la clase se señalan como capacidades de los egresados. De estas categorías, el clima de aula como capacidad de los egresados es señalado por el 64% de las universidades de la muestra (figura 1). Estas capacidades también se completan con actitudes o competencias de comunicación de ideas y relaciones con diferentes grupos sociales, las que se evidencian en la dimensión de sociabilización, siendo la categoría de comunicación eficaz la que prevalece como capacidad de los egresados.

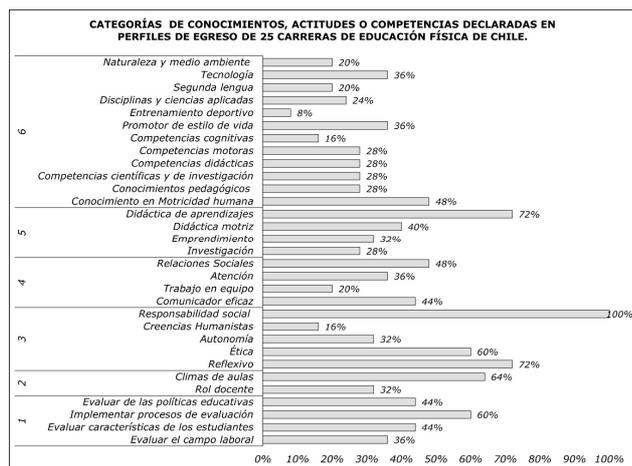


Figura 1. Frecuencia de categorías de conocimientos, actitudes o competencias declaradas en los perfiles de egreso de 25 universidades chilenas declaradas en sus perfiles de egreso. 1=evaluación; 2=manejo de ambiente y clima de trabajo; 3=reflexivo y personales; 4=sociales y comunicativas; 5=gestión; 6=conocimientos y habilidades para el uso de métodos de enseñanza.

Respectos a actitudes o competencias para reflexionar en torno a su quehacer como docente, actuación ética y responsabilidad profesional, la responsabilidad social como capacidad de pensar en forma crítica los problemas sociales y educativos, así como la diversidad y la inclusión es incorporada como parte del perfil de egreso de todas las carreras incluidas en este estudio (figura 1).

En las actitudes o competencias para generar y administrar propuestas de trabajo y mejoras en el campo de la educación física y en la comunidad educativa (gestión), el 72% de las universidades declara para sus egresados la capacidad de diseñar, implementar o generar actividad orientadas a un objetivo de aprendizaje en general y el 40% en didácticas motrices. La categoría emprendimiento es declarada por sólo el 32% de las universidades.

En cuanto a conocimientos, actitudes o competencias que son específicas de la disciplina, el conocimiento en motricidad humana, psicomotricidad o condición motriz prevalece con un 48% sobre las otras capacidades específicas del profesor de educación física declaradas en los perfiles de egreso.

Campo laboral

A partir de la pregunta guía ¿Dónde pueden ejercer su profesión los egresados? el preanálisis permitió identificar siete dimensiones que guiaron la posterior codificación: (1) Contexto Educacional, (2) Ámbito Deportivo, (3) Ámbito Disciplinar sin especificar, (4) Artístico, (5) Ámbito investigativo, (6) Turismo, (7) Bienestar y salud. La reorganización y condensación de las unidades de registro emanadas de la codificación generó 18 categorías (tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones establecidas en el preanálisis a partir de la pregunta guía ¿Dónde pueden ejercer su profesión los egresados? y categorías emanadas posterior al proceso de codificación.

Dimensiones	Categorías	Descripción operativa
Contexto Educacional: Desempeñarse en establecimientos educacionales en cualquier nivel educacional.	Establecimientos educacionales del sistema escolar	Desempeño en niveles de educación Preescolar, Básica (primaria), Media (secundaria).
	Educación superior	Desempeño en centros de formación técnica o universidades
	Asesorías educativas	Desempeño en clases particulares en cualquier nivel educacional y actividades de consultorías específicas de la disciplina.
Ámbito Deportivo: Desempeños en clubes o centro deportivos en cualquier actividad.	Preparador físico, técnico u entrenador deporte	Desempeño como preparador físico o técnico en el contexto deportivo.
	Gestión deportiva	Desempeño en centros o clubes deportivos en cargos administrativos o de gestión.
Ámbito Disciplinar sin especificar: desempeños en campos disciplinares que no se explican en forma específica ni explícita.	Ejercicio libre la profesión	Desempeño en cualquiera campo ocupacional sin especificar y que la legislación permita.
	Ámbito propio de la disciplina	Desempeño en actividades específicas de la disciplina sin especificación de ellas.
	Ámbito público y privado	Desempeñarse en el sistema público o privado asociadas a la disciplina sin especificar el tipo de actividades.
Artístico: Desempeños en el ámbito artísticos asociados a las expresiones artístico-musicales	Danza y expresión	Desempeño en el ámbito artísticos asociados a las expresiones artístico-musicales asumiendo roles de dirección.
Ámbito investigativo: Desarrollar actividades específicas de investigación.	Investigación	Desempeño en el desarrollo de proyectos de investigación.
Turismo: Desarrollarse en actividades físicas con objetivos en el turismo.	Ecoturismo	Desarrollarse en actividades físicas orientadas al desarrollo del turismo y ecoturismo.
Bienestar y salud: Desempeñarse en el desarrollo de prescripción de ejercicio sin orientación deportivas o en programas de promoción de estilos de vida saludable.	Psicomotricidad	Desempeñarse actividades asociadas programas de motricidad, desarrollo o estimulación motora sin especificar contexto.
	Estética corporal	Desempeño en centros de estética.
	Educador físico comunitario	Desempeño en programas de ejercicio para la comunidad.
	Preparador físico u entrenador	Desempeño en prescripción de ejercicio sin especificar contexto y orientados a la salud, calidad de vida o estética.
	Recreativa y contacto con la naturaleza.	Desempeño programas o actividades en contacto con la naturaleza.
Promoción y prevención.	Promoción y prevención.	Desempeño en programas de promoción de la actividad física y autocuidado.
	Rehabilitación	Desempeño en la recuperación funcional asociadas a alteraciones de la salud.

Respecto a la posibilidad que tienen los egresados de desempeñarse en establecimientos educacionales en cualquier nivel educacional, el desempeño en niveles de educación preescolar, básica (primaria), media (secundaria) (tabla 2), es el campo ocupación declarado por el total de las universidades y en menor frecuencia aparecen categorías de desempeño en centros de formación técnica o universidades y en clases particulares en cualquier nivel educacional (figura 2).

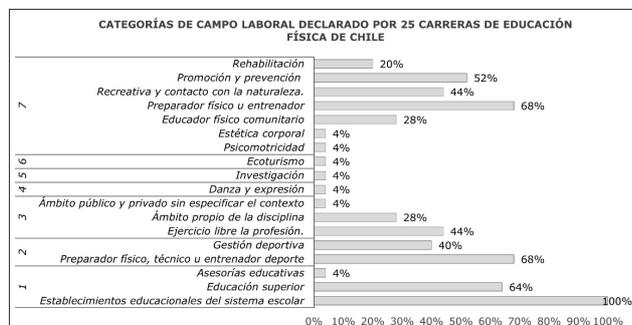


Figura 2. Frecuencia de categorías de campos laborales declaradas para egresados de 25 universidades chilenas. Número denota dimensiones: 1= Contexto Educativo; 2= Ámbito Deportivo; 3= Ámbito Disciplinar sin especificar; 4= Artístico; 5= Ámbito investigativo; 6= Turismo; 7= Bienestar y salud.

Respecto al desempeño en clubes o centros deportivos, se evidencian 2 categorías que denotan posibilidad laboral, ya sea como preparador físico o técnico en el contexto deportivo y la posibilidad de ocupar cargos administrativos o de gestión (tabla 1). También es posible evidenciar campos laborales orientados a desempeños en campos disciplinares que no se explican en forma específica ni explícita, donde la categoría ejercicio libre de la profesión es la que prevalece en un 44% de las universidades.

Respecto a la dimensión bienestar y salud, relacionada con la posibilidad que los egresados tienen de desempeñarse en el desarrollo de programas que incluyen prescripción de ejercicio sin orientación deportivas o en programas de promoción de estilos de vida saludable (tabla 2), las categorías asociadas a desempeño en prescripción de ejercicio sin especificar contexto y orientados a la salud, calidad de vida o estética (preparador físico o entrenador) y desempeño en programas de promoción de la actividad física y autocuidado (promoción y prevención) son las que prevalecen en la declaración de las universidades (60% y 52% respectivamente, figura 2). Además, la categoría psicomotricidad, asociada a desempeño actividades de programas de motricidad, desarrollo o estimulación motora sin especificar contexto es la de menor prevalencia junto a la categoría estética corporal (4%).

Las dimensiones artístico, ámbito investigativo y turismo, y que asocian desempeños en ámbito artísticos asociados a las expresiones artístico-musicales, el desarrollo de proyectos de investigación y el desarrollo de actividades físicas orientadas al desarrollo del turismo y ecoturismo, se declaran sólo por el 4% de las universidades (figura 2).

Mallas Curriculares

Utilizando la pregunta guía ¿Cuál es la orientación temática de las asignaturas curriculares? el preanálisis permitió

identificar cinco dimensiones: (1) Manifestaciones deportivas y artístico-culturales, (2) Disciplinas y ciencias aplicadas, (3) Actividad física y bienestar, (4) Conocimientos y habilidades transversales del educador, (5) Actividades para finalización del grado y titulación. Posteriormente, la categorización de las unidades de registro generó 40 categorías para el total de las dimensiones.

Respecto a la dimensión de manifestaciones y artístico culturales, las asignaturas orientadas a la actividad física a través del arte y la cultura están presentes en todas las universidades. A su vez, en deportes individuales, las didácticas asociadas a la gimnasia es la categoría con mayor frecuencia entre las universidades analizadas, y en el caso de los deportes colectivos, son las actividades o didácticas asociadas al Fútbol las de mayor predominio con un 40% dentro de las universidades (figura 3). También, se evidencia la presencia de actividades o didácticas asociadas deportes individuales y deportes colectivos, y actividades o didácticas asociadas deportes de habilidades abiertas y cerradas que representan el 44% y 12% respectivamente, sin necesariamente hacer referencia a que deporte corresponde.

Las didácticas asociadas a asignaturas orientadas a la actividad física en el medio natural y recreación están presentes en el 72% de los currículum chilenos y aquellas vinculadas a deportes o actividades emergente o no tradicionales representan un 12%. El tenis de mesa es la didáctica deportiva de menor presencia en las mallas curriculares (12%).

Respecto a la dimensión disciplinas y ciencias aplicadas, las asignaturas relacionadas a fundamentos y manifestaciones de la motricidad o el aprendizaje motor, en cualquier etapa de vida están presentes en todas las mallas curriculares de Chile (figura 3). Las asignaturas que estudian fundamentos anatómicos, fisiológicos y biomecánicos son las otras de mayor abordaje en los currículum de las universidades (72%, 60% y 64% respectivamente).

En cuanto a la dimensión actividad física y bienestar, las asignaturas orientadas a los fundamentos y actividades para el desarrollo de la condición física como determinante de salud (80%) y las asignaturas orientadas al estudio de programas de entrenamiento deportivo o para la salud (60%) son las categorías de mayor predominio en las mallas curriculares. La categoría asociada a promoción y prevención son abordadas sólo por el 48%.

Por otro lado, en la dimensión conocimientos y habilidades transversales del educador, tanto la gestión y administración como los fundamentos curriculares son abordados por todos los currículum nacionales. Además, es posible evidenciar que el 40% de las universidades presenta asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades de comunicación del inglés (figura 3).

Finalmente, todas las carreras de educación física de Chile presentan actividades para finalización del grado y titulación, siendo posible evidenciar en esta dimensión dos categorías, investigación y prácticas e internados.

Tabla 3. Dimensiones establecidas en el preanálisis a partir de la pregunta guía ¿Cuál es la orientación temática de las asignaturas curriculares? y categorías emanadas posterior al proceso de codificación.

Dimensiones	Categorías	Descripción operativa
Manifestaciones deportivas y artístico-culturales: conocimientos, actitudes o competencias asociados a actividades o didácticas deportivas o culturales	Deportes Emergentes y no tradicionales	Deportes o actividades declaradas en malla curricular como emergentes o no tradicionales.
	Handbol	Actividades o didácticas asociadas a Handbol o balónmano.
	Fútbol	Actividades o didácticas asociadas al Fútbol.
	Deportes de Raqueta	Actividades o didácticas asociadas a Tenis o deportes de raqueta.
	Deportes Náuticos	Actividades acuáticas asociadas a la navegación.
	Acuáticos	Actividades o didácticas asociadas al aprendizaje de natación.
	Tenis de mesa	Actividades asociadas a paletas.
	Gimnasia	Didácticas asociadas a la Gimnasia.
	Básquetbol	Actividades o didácticas asociadas a Básquetbol.
	Atletismo	Actividades o didácticas asociadas a atletismo.
	Voleibol	Actividades o didácticas asociadas a Voleibol.
	Deportes Individuales y Deportes colectivos	Actividades o didácticas asociadas deportes individuales y deportes colectivos y que son declarados bajo esta conceptualización en la malla curricular.
	Deportes de habilidades abiertas y cerradas	Actividades o didácticas asociadas deportes de habilidades abiertas y cerradas, y que son declarados bajo esta conceptualización en la malla curricular.
	Deportes inclusivos y de autosuperación	Didáctica de deportes de autosuperación tradicionales; deporte inclusivo
Deportes en Medio Natural y predeportivos	Actividades o didácticas asociadas a juegos predeportivos o a deportes en contacto con la naturaleza	
Hockey	Hockey	
Rugby	Rugby	
Didácticas en Naturaleza y la Recreación	Asignaturas orientadas a la actividad física en el medio natural, la recreación.	
Manifestaciones Artístico-Culturales	Asignaturas orientadas a la actividad física a través del arte y la cultura.	
Disciplinas y ciencias aplicadas: conocimientos, asociados a una ciencia o de una disciplina.	Motricidad	Asignaturas asociadas a los fundamentos y manifestaciones de la motricidad y el aprendizaje motor en cualquier.
	Anatomía	Asignatura asociada a fundamentos de la anatomía para la educación física.
	Neurociencias	Asignatura asociada a fundamentos de las neurociencias.
	Biología	Asignatura asociada a fundamento de la biología y su aplicabilidad.
	Psicología	Asignatura asociada a fundamentos de la Psicología y su aplicabilidad.
	Nutrición	Asignatura asociada a fundamentos de la nutrición vinculada a la actividad física.
	Fisiología	Asignatura asociada a fundamentos de la fisiología y la actividad física.
	Biomecánica	Asignatura asociada a fundamentos de la biomecánica y la actividad física.
Mixtas	Asignatura asociada a fundamentos de más de una disciplina o ciencia.	
Antropometría	Antropometría en la actividad física; cineantropometría	
Actividad física y bienestar: conocimientos, actitudes o competencias asociados promoción y prescripción de ejercicio y estilos de vida saludable y el bienestar.	Condición Física y Salud	Asignaturas orientadas a los fundamentos y actividades para el desarrollo de la condición física como determinante de salud.
	Promoción y Prevención	Asignaturas orientadas a los fundamentos de la promoción de estilos de vida saludable.
	Ciclo Vital	Asignaturas orientadas al estudio de fundamentos de la educación física contextualizado en una etapa específica del ciclo vital.
	Inclusión y diversidad	Asignaturas orientadas a las prácticas inclusivas en la educación física.
	Entrenamiento	Asignaturas orientadas al estudio de programas de entrenamiento deportivo o para la salud.
Seguridad en la Actividad Física	Asignaturas orientadas a las prácticas seguras de actividad física.	
Conocimientos y habilidades transversales del educador: conocimientos, actitudes o competencias asociados a habilidades como profesor.	Gestión y Administración	Asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades de gestión y emprendimiento.
	Segundo Idioma	Asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades de comunicación del inglés.
Actividades para finalización del grado y titulación. Actividades que se desarrollan orientadas como culmine de egreso y titulación.	Fundamentos curriculares	Asignaturas orientadas a los fundamentos epistemológicos, políticos y socio culturales para la formación de profesores.
	Investigación	Asignaturas orientadas al desarrollo de proyectos de investigación en modalidad de tesis o seminarios.
	Prácticas e Internados	Procesos de prácticas en centros educacionales.

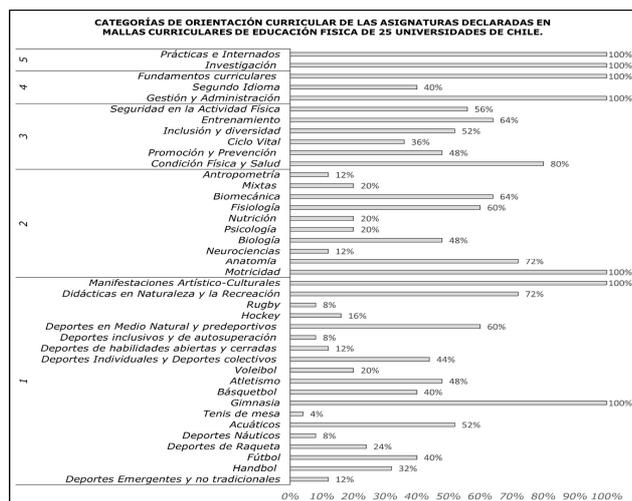


Figura 3. Frecuencia de categorías de orientación de las asignaturas declaradas en mallas curriculares de 25 universidades chilenas. Número denota dimensiones: (1) Manifestaciones deportivas y artístico-culturales; (2) Disciplinas y ciencias aplicadas; (3) Actividad física y bienestar; (4) Conocimientos y habilidades transversales del educador; (5) Actividades para finalización del grado y titulación.

Discusión

Este estudio tuvo por objeto analizar el perfil de egreso, los campos laborales y las orientaciones temáticas de las mallas curriculares de carreras de pedagogía en educación física chilenas y cuyos resultados reportan 6 dimensiones de conocimientos, actitudes o competencias para el perfil de los egresados, 7 dimensiones para el campo laboral donde podrán desempeñarse los egresados y 5 dimensiones de orientación temáticas de las asignaturas curriculares.

Por lo anterior, al considerar los conocimientos, actitudes o competencias de perfiles de egreso para profesores de educación física, algunos autores señalan que la valoración, el respeto por la diversidad, la multiculturalidad, la capacidad de adaptarse a nuevos contextos y el compromiso ético, deben ser unos de los aspectos principales a trabajar en la formación de profesores (Ojeda-Nahuelcura et al., 2021). En este sentido, los resultados de este estudio permiten evidenciar que las carreras evaluadas presentan categorías que concuerdan con este planteamiento, pues la categoría responsabilidad social aparece en todos los perfiles evaluados, además, tanto ética como la capacidad de reflexionar y evaluar el campo laboral donde se desempeña se observa en más de 50% de las universidades.

Las actitudes o competencias antes mencionadas para la formación de profesores, también son compartidas por otros autores, cuyas ideas se direccionan hacia la responsabilidad, la capacidad reflexiva, crítica y socialmente comprometido con su entorno (Gutierrez-Diaz del Campo et al., 2017; Hernández, Gómez-Martínez, Ruz López, Silva Ugalde & Tecpan Flores, 2020; Sánchez et al., 2022) y que de acuerdo con un estudio previo en universidades chilenas realizado por Flores et al. (2021), estas serían competencias trascendentales que ayudan al profesor a desenvolverse adecuadamente frente a las exigencias sociales, culturales, políticas y económicas de la actualidad, las que evidencian en este estudio a través de las categorías asociadas a competencias para comunicar ideas y de relacionarse con diferentes grupos sociales.

Considerando la competencia de relacionarse con diferentes grupos sociales, resulta interesante destacar que existe consenso entre los educadores e investigadores del aire libre como Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen & Bentsen (2018) respecto a la utilización de las actividades al aire libre, para promover el desarrollo personal y académico, así como la educación ambiental en el sistema escolar, por lo que resulta relevante identificar la utilización y finalidad que las asignaturas en contacto con la naturaleza y aire libre dentro de los curriculum en la formación profesional. De hecho, los mismos estudios en esta temática revelan que los maestros en formación y los maestros de escuela se sienten incapaces de enseñar al aire libre debido a problemas en su formación (Bølling et al. 2018; Dale, Powell, Stern & Garst, 2020; Dymont, Downing, Hill & Smith, 2018).

Por otro lado, Flores et al. (2021) también concluyó que los perfiles de egreso de las carreras de Educación Física en Chile poseen bajo interés en trabajar o comprender la necesidad constante de actualización del estado del arte, el cual resulta fundamental para abordar de manera correcta las exigencias del medio. En este sentido, nuestros resultados no concuerdan con esta afirmación, pues las categorías emanadas denotan perfiles de egreso que apuntan al dominio de competencias para leer el contexto socio cultural del campo laboral en el cual se desempeñarán los egresados, para diagnosticar las características socioculturales de los estudiantes, los aspectos socioemocionales y habilidades de aprendizaje, además de competencias para evaluar las normativas que regulan el sistema escolar. Todos estos resultados, podrían indicar que los perfiles presentan un interés particular por la comprensión de las exigencias del medio social y que la evaluación no se orienta sólo a los aprendizajes, sino por el contrario, su orientación apunta a la comprensión de la demandas sociales y culturales como se releva en el escrito de Concha, Chihuailaf-Vera, Prat & Carcher (2022) al estudiar las percepciones del profesorado de PEFI desde la perspectiva de género.

Respecto a las competencias disciplinares para la PEFI declaradas en los perfiles de egreso, se concuerda con el estudio de Flores et al. (2021), a que los perfiles tienen una orientación hacia categorías que denotan competencias del campo disciplinar (en nuestro estudio 12 categorías para la dimensión conocimientos y habilidades para el uso de métodos de enseñanza para EFI frente a menos de 5 categorías para las otras 5 dimensiones). Sin embargo, nuestros resultados no permiten asegurar que se minimizan las competencias trascendentales para desenvolverse adecuadamente en las exigencias sociales, como estos autores señalan previamente, pues se evidencian otras 19 categorías que podría estar relacionadas con el desarrollo de estas habilidades. En este sentido, sin bien esta investigación no indaga sobre las competencias profesionales responsables de la formación académica, es importante considerar que independiente de lo declarado en el perfil de egreso, los docentes, de acuerdo con Condori Castillo, Sosa Gutiérrez, Yábar Miranda & Quispe-Ramos (2021) están directamente relacionados con el cumplimiento de este, por lo que es necesario fortalecer las competencias relacionadas con la formación académica,

la investigación y la responsabilidad social.

De hecho, algunos autores como Jones (2021) manifiestan que el aprendizaje profesional, se experimenta aún en un enfoque lineal y transmisivo de conocimiento, que muchas veces esta desconectado del aprendizaje previo de los docentes y del contexto individual. Por ello, para algunos investigadores, el aprendizaje profesional debe situarse en el contexto del aula del docente para que los docentes estén plenamente incluidos y tengan experiencias positivas de cambio en el mundo real (Jones, 2022; Karlsen, 2022).

Respecto al uso de tecnologías, varios autores destacan la importancia respecto al uso éstas, pues son competencia básica para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad (Betancourt et al., 2020; Capella-Peris et al., 2020; Gutiérrez-Díaz del Campo et al., 2017; Guillén-Gómez & Peña, 2019; Solà, 2021). Sin embargo, pese a ser una competencia indispensable para la práctica docente, este estudio evidencia que sólo 36% de las carreras declaran el manejo eficiente de diversos recursos tecnológicos para sus egresados.

En cuanto al manejo del inglés o segunda lengua, es posible evidenciar en los perfiles que sólo el 20% de las universidades señala esta competencia. Sin embargo, al revisar la orientación curricular de las asignaturas, el 40 % de las carreras contempla la asignatura de inglés, lo que podría indicar que ciertas asignaturas no necesariamente representan competencias del perfil. De acuerdo con Ojeda-Nahuelcura et al. (2021) el manejo de inglés sería una de las competencias menos valorada al consultar entre egresados de EFI (Ojeda-Nahuelcura et al., 2021).

En el campo ocupacional, este estudio reporta que todas las carreras declaran que sus egresados pueden desempeñarse en establecimientos educacionales del sistema escolar, y sólo algunos declaran trabajos en asesorías educativas en forma autónoma (4%). En segundo lugar, está la posibilidad de desempeñarse como preparador físico, entrenador deportivo o entrenador orientado a la salud (68%). Ambos resultados pueden tener su explicación en abordaje del componente pedagógico dentro de la formación y el deseo por desempeñarse como preparador físico que algunos autores han reportado previamente (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Campos-Izquierdo, 2019; Gutiérrez-Díaz del Campo et al., 2017).

Respecto a la orientación de las asignaturas curriculares, nuestros resultados evidencian que entre las disciplinas o ciencias aplicadas la motricidad es parte del curriculum del 100% carreras evaluadas (27 unidades de registro emanadas de la codificación o 27 asignaturas asociadas al contenido), abordando desde aspectos epistemológicos hasta manifestaciones motrices. Este porcentaje (100%) también se aprecia en la inclusión de asignaturas que incluyen manifestaciones artístico-culturales y aquellas actividades vinculadas a la gimnasia (artística o rítmica), la gestión y administración, los fundamentos curriculares, además de las actividades de titulación que incluyen la práctica y la investigación. Considerando lo anterior, se debe tener presente que independiente de los criterios de evaluación que la CNA establece para la evaluación de los perfiles de egreso para las

carreras de educación superior de Chile, la aparición de los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud, aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) influirán directamente en los ajustes curriculares de la formación de profesores, pues estos representan un instrumento que la política pública dispone para mejorar la calidad de la docencia, fijando la formación y el ejercicio profesional orientado a la generación de mejores aprendizajes para los escolares (CNED, 2021).

En relación con lo anterior, los nuevos estándares declaran que la motricidad, junto con ser una capacidad humana perfectible de la disponibilidad corporal, es una manifestación del mundo interior y del ser relacional (CNED, 2021) y que el objeto de estudio de la disciplina (PEFI) es la motricidad. Pareciera que la orientación curricular de las carreras chilenas podría, de acuerdo con nuestros resultados, mostrar acercamiento a estos estándares, pero que el sólo nombre de las asignaturas no permite concluir en este estudio.

Respecto a las manifestaciones artístico-culturales, el currículo nacional de Educación Física y Salud deja espacio al uso de las Danzas Folclóricas para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje, tanto en enseñanza básica y media (primaria y secundaria) ya sea como expresión corporal y danza o habilidades motrices con implementación de una Danza Folclórica (MINEDUC, 2023) lo que podría explicar la inclusión de estas actividades por todas las carreras de acuerdo con nuestros resultados. Sin embargo, es importante destacar que acuerdo al análisis de los nuevos estándares disciplinarios realizado por Urra-López, Tandón-Negrín & Riquelme-Urbe (2022), estos no señalan de forma clara y específica en sus enunciados, la inclusión de la danza. En este mismo sentido, de acuerdo con Peña-Baeza (2022), los estándares disciplinarios también harían abandono de la actividad para la salud, pese a ser uno de los ejes principales del curriculum escolar chileno, independiente de esto, nuestro estudio reporta al menos 6 categorías asociadas a la dimensión actividad física y bienestar como parte de la formación de profesores.

Finalmente, la orientación de las asignaturas curriculares permitió generar un total de 40 categorías para 5 dimensiones, donde 18 categorías se vinculan específicamente a manifestaciones deportivas (45%). En este sentido, pese a que algunos autores (González & González, 2010; Reyes, A., Reyes, A. & Reyes, C., 2020) han establecido una orientación deportivista de las asignaturas de los curriculum de Educación Física, los resultados no permiten conclusiones similares. Aunque se cree en la posibilidad de indagar sobre los programas de estas asignaturas, objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluativas lo que permitiría profundizar en este cuestionamiento, se debe tener en cuenta que un de los desafío al momento de plantear un perfil de egreso, es poder implementar estrategias que permitan la evaluación del cumplimiento de este (Huamán, Pucuhuaranga & Hilario, 2020).

Conclusión

La reflexión crítica, la capacidad de implementar actividades de aprendizaje y de evaluación son las principales competencias que destacan los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física de Chile. En cuanto al campo laboral, la primera opción para todas las carreras del país es el desempeño en establecimientos educacionales del sistema escolar, figurando en menor medida el desempeño en el ámbito del entrenamiento deportivo y la preparación física. Finalmente, la orientación de las asignaturas curriculares evidencia que la motricidad se encuentra presente en todos los currículum nacionales al igual que las manifestaciones artístico-culturales, la gimnasia, la gestión y administración, los fundamentos curriculares y las actividades de titulación como práctica e investigación.

Limitaciones y fortalezas

Este artículo permite evidenciar la orientación de los perfiles y mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Educación Física de Chile, pese a ello, es importante tener en consideración que la orientación curricular presentada en este estudio obedece al nombre que reciben las asignaturas, por lo tanto, al no estar disponible la información de los programas de estudio en los sitios web de las universidades, no es posible visibilizar la orientación de los contenidos, las estrategias de enseñanza y las prácticas evaluativas utilizadas.

Referencias

- Aparicio-Herguedas, J.L.; Rodríguez-Medina, J.; González-Hernández, J.C.; Fraile-Aranda, A. (2020). Teaching Skills Assessment in Initial Teacher Training in Physical Education. *Sustainability*, 12 (22), 9668. <https://doi.org/10.3390/su12229668>
- Bastías-Bastías, L. & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 229-250. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I. & Rodríguez, L. (2020). Documentary review of pedagogical strategies used in the area of physical education to strengthen citizen competencies. *Retos*, 83, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918>
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
- Campos-Izquierdo, A., & Martín-Acero, R. (2016). Percepción de las competencias profesionales de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 339-346. <https://www.re-dalyc.org/pdf/2351/235146515015.pdf>
- Campos-Izquierdo, A. (2019). Ocupaciones, empleo y perfil de los Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España. *Ciencia, Deporte y Cultura*, 14(41), 113-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035799>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física (Teaching competences in physical education teacher initial training). *Retos*, 35, 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Òscar, & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltrán, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Condori Castillo, W. W., Sosa Gutiérrez, F., Yábar Miranda, P. S., & Quispe Ramos, P. (2021). Influencia del desempeño docente en el logro del perfil de egreso en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(21), 1518-1534. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.294>
- Concha, R., Chihuailaf-Vera, M. L., Prat, A., & Carcher A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2022). Criterios y Estándares para carreras de pedagogía. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRE-RAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%20C3%8DA.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2015). Glosario de términos complementarios de acreditación de pregrado. <https://www.cnachile.cl/documentos%20de%20paginas/glosario%20pregrado.pdf>
- Consejo Nacional de Educación CNED. (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Dale, R. G., Powell, R. B., Stern, M. J., & Garst, B. A. (2020). Influence of the natural setting on environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 26(5), 613-631. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1080/13504622.2020.1738346>
- Dyment, J., Downing, J., Hill, A., & Smith, H. (2018). I did think it was a bit strange taking outdoor education online': Exploration of initial teacher education students'

- online learning experiences in a tertiary outdoor education unit. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 70–85. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1080/14729679.2017.1341327>
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81379>
- González, A. M. & González, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. Retrieved November 22, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772010000200012&lng=en&tlng=es.
- Granell, J. C., Goig, R. L., Raga, M. G. & Maher, A. (2021). Perceived competence to teach students with special educational needs in Physical Education: The voice of university students from Spain and United Kingdom. *Retos* 39, 372-378. <https://doi:10.47197/retos.v0i39.79498>
- Guillén-Gámez, F. D. & Peña, M. P. (2019). Univariate analysis of digital competence in physical education: An empirical study. *Retos*, 40(9), 326-332. <https://doi:10.47197/RETOS.V37I37.72052>
- Gutiérrez-Díaz del Campo, D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., & Fernández-Bustos, J. G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos*, 31, 34–39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>
- Hernández, C., Gómez-Martínez, Y., Ruz, D., Silva, M. & Tecpan, S. (2020). Formación de profesores de Física en Chile: realidad y desafíos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, (18), 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e18.2672>
- Huamán, L., Pucuhuaranga, T. & Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 6. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Jones, L. (2021). The ‘Teacher Research Group’ as a collaborative model of professional learning. *Educational Action Research*, 1-15. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1080/09650792.2021.1960577>
- Jones, L. (2022). Integrating theory and practice in physical education: preservice teachers’ views on practitioner research. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1-13. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1080/25742981.2022.2056066>
- Jones-Jofré, J., Müller-Pérez, S., & Barraza-Gómez, F. (2022). Effect of Physical Education on the students’ perception regarding the development of generic competences. *Retos*, 45, 496-503. <https://doi:10.47197/retos.v44i0.90654>
- Karlsen, F. (2022). Investigating teacher learning in Lesson Study: The important link between reported observations and change of plans. *Professional Development in Education*, 48(1), 53-69. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1080/19415257.2019.1685564>
- León-Díaz, Óscar, Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F. & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid (Active methodologies in Physical Education. *Retos*, 38, 587–594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Manta, S. W., Sandreschi, P. F., Cardoso, A. A., Benedetti, T. R. B., Farias, G. O., Resende, R. & Do Nascimento, J. V. (2020). Profile of the graduates of the phd course of the postgraduate program in physical education: A case study at federal university of santa catarina (2006 to 2018). *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 22. <https://doi:10.1590/1980-0037.2020v22e66261>
- Márquez, M. G., & Delgado, A. R. (2017). Un diseño secuencial exploratorio para validar medidas de emociones morales. *Psicothema*, 29(2), 261–267. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/11829>
- Maher, A. J., & Fitzgerald, H. (2020). Initial teacher education and continuing professional development: the perspectives of special school physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696687>
- MINEDUC, Curriculum Nacional. 2023. Educación física y salud. Chile. Accedido 20 marzo 2023. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- Núñez-Valdés, K. & González, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10 (18), 161-175. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T., & Gallardo-Fuentes, F. (2021). Assessment of generic competences in physical education teachers. *Retos*, 43, 521-532. <https://doi:10.47197/RETOS.V43I0.88796>
- Ojeda, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M., Sanhueza, S. & Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: una experiencia en contextos no formales. *Retos*, 36, 220–227. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67358>
- Ortega-Sánchez, D. & Heras-Sevilla, D. (2021). Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista*

- De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>
- Peña-Baeza, A. . (2022). Nuevos estándares de formación de la educación física: remezón a los cimientos de la profesión asociados al campo de la salud. *Revista Chilena De Salud Pública*, 25(2), p. 255–256. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2021.67071>
- Pérez Pueyo, Ángel, Vicente Pedraz, M. & Hortigüela Alcalá, D. (2019). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos*, 35, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60646>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Granero-Gallegos, A. (2020). The attitudinal style as a pedagogical model in Physical Education: Analysis of its effects on initial teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2816. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082816>
- Perea Rodríguez, R. L. & Abello Avila, C. M. (2022). Competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios del área de la educación física y el deporte. *Retos*, 43, 1065–1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86401>
- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Quintana Figueroa, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552–563. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.91443>
- Reyes, A., Reyes, A. & Reyes, C. (2020). Dispositivos que median las relaciones en la clase de educación física. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 71-86. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941reyes5>
- Rivadeneira Pacheco, J. L., Barrera Argüello, M. V., & De La Hoz Suárez, A. I. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(4), 17-25. Recuperado a partir de <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>
- Sánchez González, S., Castro Barrientos, C., Prat, A. & Castillo-Paredes, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas. Una revisión. *Retos*, 43, 904–915. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87807>
- Solà Santesmases, J. (2021). Estudio de la transversalidad de los contenidos en Educación Física a través de los currículos competenciales (Study of the transversality of the contents in Physical Education through the competency-based curricula). *Retos*, 40, 419–429. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.81783>
- Silva, L. & Leão, M. (2018). O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24 (3) 715-728. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>.
- Urra-López, K., Tandrón-Negrín, B., & Riquelme-Urbe, D. (2022). ¿Y dónde quedaron las Danzas Folclóricas? Una mirada crítica sobre los Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20 (1). [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Is-sue1\(2023\)art173](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Is-sue1(2023)art173)
- Wolf, C., Kunz, P., & Robin, N. (2022). Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education—A literature review. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 199-220. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2090889>