

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorat en Educació

**EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN
EL PRACTICUM DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA:
ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS**

Tesis doctoral de:

TIAGO FELIPE VERA ASSAOKA

Tutor:

DR. DIEGO CASTRO CEACERO

Barcelona, 2023

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorat en Educació

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PRACTICUM DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Tesis Doctoral

2023

Autor

Tiago Vera Assaoka

Director

Diego Castro Ceacero

El Dr. Diego Castro Ceacero, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la Investigación realizada bajo la dirección del firmante, Tiago Felipe Vera Assaoka, con el título «El desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de pedagogía en educación física: estudio de caso en la Universidad de Los lagos», reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, 01/09/2023

El desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de pedagogía en educación física: estudio de caso en la Universidad de Los Lagos

Tesis Doctoral

Autor: Tiago Vera Assaoka

Director: Diego Castro Ceacero

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogía Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Septiembre, 2023



Este documento se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de la licencia:

Atribución: Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/legalcode>

AGRADECIMIENTOS

La gratitud a las personas que me ayudaron a realizar este trabajo.

Gracias al Dr. Diego Castro, por su orientación, apoyo, docencia y por animarme a retomar y finalizar este trabajo.

A la dirección y coordinación del Doctorado por la organización y orientación en diversas circunstancias.

A mis colegas, cuya orientación y apoyo fue decisivo en la conclusión de este trabajo, Dr. Rodrigo Ramírez Campillo. Dr. Cristian Alvarez Lepin. Dr. Bastian Carter Truiller. Dr. Francisco Gallardo Fuentes. Dr. Juan Huircalaf Diez. Dr. Querubin Flores Núñez.

A mi familia por su apoyo incondicional, Paulina Barrientos Solis e hija Fernanda Vera.

A mi padre Gabriel Vera Navarrete, y hermanos Gabriela y Sión.

Muchas otras personas que acompañaron este proceso entre ellos mi hermano Rodrigo Barrientos, Flavio Barrientos y Elita Solis.

Gracias a todos.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO.....	23
1.1. Introducción	23
1.2. Justificación	27
1.3. El problema de investigación	32
1.4. Objetivos de investigación.....	39
1.5. Hipótesis de no contrastación	39
1.6. Preguntas de Investigación	40
1.7. Lineamientos metodológicos	40
1.8. Coherencia del diseño.....	44
1.9. Estructura y temporalización general del proceso.....	45

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	51
2.1. Introducción	51
2.2. Antecedentes generales de la formación inicial de docentes.....	51
2.3. Políticas de la formación inicial docente y aspectos de su desarrollo.....	55
2.4. Experiencias internacionales de la formación inicial docente.....	63
2.5. La pertinencia de la formación inicial docente.....	67
2.6. Decálogo del capítulo.....	74
CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CHILE.....	79
3.1. Introducción	79
3.2. La formación inicial de docentes en Chile: antecedentes	79
3.3. La formación inicial de docentes en Chile: análisis de su contexto actual.....	84
3.4. Los estándares para la formación inicial de docentes.....	98
3.5. Decálogo del capítulo.....	100

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA.. 105

4.1. Introducción 105
 4.2. Antecedentes de la formación inicial docente en educación física..... 105
 4.3. La formación inicial de docentes de educación física en Chile..... 114
 4.4. Decálogo del capítulo..... 120

CAPÍTULO 5. LAS COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS 125

5.1. Introducción..... 125
 5.2. Las competencias, origen y desarrollo 125
 5.3. Las competencias como espacio de colaboración 130
 5.4. Las competencias docentes 132
 5.5. Las Competencias y su desarrollo 136
 5.6. La formación inicial por competencias en la educación física..... 140
 5.7. Decálogo del capítulo..... 144

CAPÍTULO 6. EL PRÁCTICUM UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE..... 149

6.1. Introducción 149
 6.2. El Prácticum: Universidad y centros educativos en la formación inicial ... 149
 6.3. El Prácticum y la transferencia..... 153
 6.4. Valoración del Prácticum y aspectos de su evaluación..... 156
 6.5. Métodos para estudiar el fenómeno: Prácticum y Competencias 161
 6.6. Decálogo del capítulo..... 163

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 7. MARCO CONTEXTUAL..... 167

7.1. Introducción 167
 7.2. La Universidad de Los Lagos: antecedentes generales 170
 7.3. La carrera de pedagogía en educación física 172

7.4. Perfil profesional de la carrera de educación física.....	173
7.5. Plan de estudios: competencias y estándares.....	174
7.6. El Prácticum de pedagogía en educación física y las competencias asociadas.....	177
7.7. Decálogo del capítulo.....	183

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 8. DISEÑO METODOLÓGICO.....	189
8.1. Introducción.....	189
8.2. Paradigmas.....	190
8.2.1. El paradigma positivista-racionalista.....	194
8.2.2. El paradigma hermenéutico-interpretativo.....	194
8.2.3. El paradigma sociocrítico.....	195
8.2.4. La elección del paradigma de investigación.....	196
8.3. Metodología mixta.....	198
8.3.1. Características.....	198
8.3.2. Características en la tesis: justificación.....	201
8.3.3. Aspectos éticos.....	203
8.3.4. Criterios de rigor y calidad.....	204
8.4. Estudio de caso.....	208
8.4.1 Características.....	208
8.4.2 Tipologías.....	210
8.4.3 Justificación de la tipología en la investigación.....	211
8.5. Instrumentos.....	213
8.5.1. Consideraciones generales.....	213
8.5.2. Cuestionario.....	214
8.5.2.1. Diseño del cuestionario. Variables y proceso.....	215
8.5.2.2. Validación del cuestionario.....	221
8.5.2.3. Versión final.....	226
8.5.3. Entrevista semiestructurada.....	228
8.5.3.1. Diseño de la entrevista. Variables y proceso.....	228

8.5.3.2. Validación de la entrevista	231
8.5.3.3. Versión final.....	232
8.5.4. Grupo de Discusión.....	234
8.5.4.1. Diseño del grupo de discusión. Variables y proceso	234
8.5.4.2. Validación de la pauta para el GdD	235
8.5.4.3. Versión final.....	237
8.6. Informantes.....	238
8.6.1. Consideraciones generales.....	239
8.6.2 Universo, Población y Muestra	239
8.7. Trabajo de campo.....	240
8.7.1 Características del proceso: etapas	241
8.7.1.1. Etapa 1. Cuestionario	241
8.7.1.2. Etapa 2. Entrevista.....	241
8.7.1.3. Etapa 3. Grupo de discusión	243
8.8. Diseño de la estrategia analítica.....	245
8.8.1. Estrategia de análisis cuantitativo.....	248
8.8.2. Estrategia analítica cualitativa	249
8.9. Decálogo del capítulo.....	251

MARCO DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9. RESULTADOS.....	257
9.1. Introducción	257
9.2. Resultados del cuestionario	257
9.2.1. Características descriptivas de los participantes.....	258
9.2.2. Resultados descriptivos de las dimensiones.....	259
9.2.3. Resultados descriptivos de los niveles de las competencias profesionales docentes.....	262
9.2.4. Resultados inferenciales de las competencias profesionales docentes	269
9.2.4.1. Competencia general 1	270
9.2.4.2. Competencias transversales 2	270

9.2.4.3. Competencias transversales 3	271
9.2.4.4. Competencias específicas 4.....	272
9.2.4.5. Competencias específicas 5.....	272
9.2.4.6. Competencias del saber fundante 6.....	273
9.2.4.7. Competencias del saber fundante 7.....	274
9.3. Resultados de las entrevistas	275
9.3.1. Eje de Análisis de las dimensiones.....	277
9.3.2. Dimensión: Niveles de desarrollo de las competencias y fundamentos de la formación	278
9.3.2.1. La aplicación de lo aprendido en la carrera	279
9.3.2.2. Como enriquece el Prácticum el aprendizaje de los estudiantes.....	280
9.3.2.3. Crítica al modelo por competencias	282
9.3.2.4. Definición del Prácticum	283
9.3.2.5. Diversificación de centros de práctica	284
9.3.2.6. Niveles de desarrollo e inserción laboral.....	285
9.3.3. Dimensión: Desarrollo de los niveles de las competencias.....	287
9.3.3.1. Actividades que implican mayor nivel de desarrollo de las competencias	287
9.3.3.2. Claridad de los resultados de aprendizaje en el Prácticum	289
9.3.3.3. Intereses del alumnado de centro.....	290
9.3.3.4. Los niveles de las competencias permiten evidenciar una formación pertinente a los requerimientos profesionales de los centros educativos	290
9.3.3.5. Niveles permiten aprender a enseñar	292
9.3.3.6. Pertinencia de la evaluación para determinar los niveles de desarrollo de las competencias.....	294
9.3.3.7. Prácticas tempranas.....	296
9.3.3.8. Procedimientos Paliativos cuando los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes no son los esperados.....	297
9.3.4. Dimensión: Niveles de desarrollo y la reflexión en el Prácticum....	299
9.3.4.1. Espacios de reflexión, retroalimentación de los aciertos y desaciertos en las acciones.....	300

9.3.4.2. Experiencias que necesitan reflexión.....	302
9.3.4.3. Incidencia de la reflexión	304
9.3.4.4. Inducción y reflexión	305
9.3.4.5. Reflexión y planificación.....	307
9.3.5. Dimensión: Pertinencia y garantía.....	309
9.3.5.1. Como se explican los niveles de desarrollo.....	309
9.3.5.2. Ejemplo de una buena práctica.....	311
9.3.5.3. Peso de la experiencia vivida en el Prácticum.....	313
9.3.5.4. Problemas en el Prácticum	314
9.3.5.5. Tutoría.....	315
9.4. Resultados del grupo de discusión.....	316
9.4.1. Dimensión: En relación a los fundamentos de la formación práctica.....	318
9.4.1.1. Factores que inciden en el desarrollo de los resultados formativos en el Prácticum	319
9.4.1.2. Las acciones profesionales que solo se desarrollan en el Prácticum	322
9.4.2. Dimensión: En relación a la tipología de centros.....	323
9.4.2.1. Tipología de centros y objetivos del Prácticum	324
9.4.2.2. Factores que inciden en el desarrollo de experiencias en diversos centros educacionales	325
9.4.3. Dimensión: En relación a la tutoría.....	327
9.4.3.1. Suficiencia de las estrategias para constatar l as acciones del estudiante, observar y analizar, la vinculación, decisiones basadas en evidencias.....	328
9.4.3.2. Percepciones sobre el ideal de la tutoría y factores para su consecución	330
9.4.4. Dimensión: En relación a la reflexión en el Prácticum	332
9.4.4.1. Reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros.....	333
9.4.5. Dimensión: En relación a la evaluación en el Prácticum.....	336
9.4.5.1. Factores que inciden o pueden mejorar en la evaluación de la asignatura de Prácticum.....	336

9.4.5.2. Maneras en que el uso de la tecnología puede facilitar la evaluación en el Prácticum.....	338
9.4.6. Dimensión: En relación a los procesos de mejoras	340
9.4.6.1. Factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias.....	340
9.5. Síntesis de resultados: cuestionario, entrevistas y grupo de discusión.....	343
9.5.1. Síntesis de los resultados del cuestionario.....	343
9.5.2. Síntesis resultados de las entrevistas	355
9.5.3. Síntesis resultados a partir del grupo de discusión	358
9.6. Triangulación y síntesis de resultados.....	367
9.6.1. Los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum.....	368
9.6.2. Factores relacionados al establecimiento de los niveles de desarrollo de las competencias	370
9.7. Discusión y conclusiones	372
9.7.1. Discusión y conclusiones	373
9.7.2. Conclusiones del estudio metodológico	388
9.7.3. Prospectiva	389
9.7.4. Limitaciones.....	389
CAPÍTULO 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	393

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de investigación	43
Tabla 2: Coherencia del diseño	44
Tabla 3: Cronograma de investigación.....	45
Tabla 4: Institucionalidad de la formación inicial docente.....	52
Tabla 5: Organización general de la formación inicial docente.....	54
Tabla 6: Iniciativas para la formación profesional.....	60
Tabla 7: Modelos de formación inicial docente	66
Tabla 8: Conocimiento y enseñanza FID.....	68
Tabla 9: Modelo de razonamiento y acción pedagógicos.....	70
Tabla 10: Hitos generales de la formación inicial docente en Chile.....	83
Tabla 11: Acreditación de programas de formación	85
Tabla 12: Requisitos de acceso a la formación inicial docente en Chile.....	88
Tabla 13: Criterios por dominio.....	94
Tabla 14: Factores enunciados por los docentes acerca de las variables en las cuales debe profundizar la FID.....	97
Tabla 15: Funcionalidad de los estándares para la formación de docentes en el caso de Chile	99
Tabla 16: Objetivos de la educación física en la historia.....	106
Tabla 17: Tipología de profesionales que imparten educación física según países Europeos	112
Tabla 18: Autoeficacia docente para el desarrollo de competencias	138
Tabla 19: Las competencias en los paradigmas positivista e interpretativo...	154
Tabla 20: El concepto competencia y su evaluación	157
Tabla 21: Tipos, modos, grados y mecanismos de transferencia.....	158
Tabla 22: Departamentos académicos	169

Tabla 23: Principios de la Universidad de Los Lagos	170
Tabla 24: Competencias Universidad de Los Lagos	171
Tabla 25: Campo Ocupacional	174
Tabla 26: Estándares disciplinarios de educación física y salud	175
Tabla 27: Estándares pedagógicos de educación básica	176
Tabla 28: Estándares pedagógicos de educación media	176
Tabla 29: Ontología, epistemología y metodología de los Paradigmas	192
Tabla 30: Resumen de las características de los paradigmas positivista, interpretativo y socio crítico	193
Tabla 31: Características métodos cuantitativo y cualitativo.....	197
Tabla 32: Tipología de los métodos y diseños de investigación.....	199
Tabla 33: Metodologías cualitativa, cuantitativa y mixta.....	200
Tabla 34: Criterios para determinar la estrategia metodológica mixta.....	201
Tabla 35: Tipologías de métodos mixtos.....	202
Tabla 36: Criterios del estudio	206
Tabla 37: Criterios de las metodologías	206
Tabla 38: Tipologías de criterios.....	208
Tabla 39: Ventajas del uso de los estudios de caso	210
Tabla 40: Trazabilidad objetivos de investigación, técnicas y fuentes de información.....	214
Tabla 41: Etapas elaboración del cuestionario.....	215
Tabla 42: Aspectos formales del cuestionario	218
Tabla 43: Relación de objetivos, dimensiones, indicadores e ítems de la versión final del cuestionario	219
Tabla 44: Competencias consultadas por cada Prácticum.....	220
Tabla 45: Tipologías de validez	222
Tabla 46: Perfiles de jueces teóricos y prácticos	223

Tabla 47: Comentarios jueces expertos	225
Tabla 48: Ventajas, inconvenientes del uso de entrevistas	229
Tabla 49: Tipología de entrevistas.....	230
Tabla 50: Trazabilidad guión de entrevistas.....	231
Tabla 51: Validación de la entrevista.....	232
Tabla 52: Ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión	235
Tabla 53: Antecedentes para el guión del grupo de discusión	236
Tabla 54: Validación del grupo de discusión.....	237
Tabla 55: Calendario del trabajo de campo	240
Tabla 56: Fases, procedimientos y evidencia.....	242
Tabla 57: Secuencia de fases, procedimientos y evidencia grupo de discusión	244
Tabla 58: Estrategias de integración en los métodos mixtos	246
Tabla 59: Etapas cualitativas.....	250
Tabla 60: Informantes.....	257
Tabla 61: Distribución de tutores universitarios de acuerdo a la categoría asignada, por edad y sexo.....	258
Tabla 62: Distribución de tutores de centro de acuerdo con la categoría asignada, por edad y sexo.....	258
Tabla 63: Distribución de estudiantes de Prácticum de acuerdo con la categoría asignada, por edad y género.....	259
Tabla 64: Composición del instrumento	260
Tabla 65: Esquema de análisis	261
Tabla 66: Dimensiones, categorías y códigos del análisis cualitativo.....	275
Tabla 67: Eje de análisis de las dimensiones	278
Tabla 68: Dimensiones, categorías y códigos del grupo de discusión	316

Tabla 69: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores de Universidad ...	344
Tabla 70: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores del centro educativo	347
Tabla 71: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según Estudiantes.....	351

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Antecedentes generales de la formación inicial docente	25
Figura 2: Contexto en el que se desarrolla el estudio	27
Figura 3: Formación colaborativa	37
Figura 4: Pertinencia profesional de la FID	72
Figura 5: Trazabilidad de la formación inicial docente	91
Figura 6: Criterios de la Formación inicial docente	120
Figura 7: Proceso Político de delimitación de competencias docentes.....	135
Figura 8: Gobierno Universitario	167
Figura 9: Estructura organizativa	173
Figura 10: Criterios de clasificación de la investigación	198

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

1.1. Introducción	23
1.2. Justificación	27
1.3. El problema de investigación	32
1.4. Objetivos de investigación.....	39
1.5. Hipótesis de no contrastación	39
1.6. Preguntas de Investigación	40
1.7. Lineamientos metodológicos	40
1.8. Coherencia del diseño.....	44
1.9. Estructura y temporalización general del proceso.....	45

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

1.1. Introducción

A continuación se indican las razones que dan sentido a la realización de la Tesis Doctoral titulada «El desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum de pedagogía en educación física, estudio de caso en la Universidad de Los Lagos».

Realizar estudios en la formación inicial docente en Chile significa abordar un campo amplio de experiencias para adecuarse a los requerimientos culturales y democráticos actuales, realidad compartida con muchos países (Vaillant, 2019), comprender los factores que pueden interferir en aspectos de su desarrollo es importante por su rol en el análisis de la cultura (Barber & Mourshed, 2007; Imbernon y Canto, 2013; Bautista y Ortega-Ruiz, 2015) esta labor docente se entiende en que finalmente la educación, su política o las instituciones que la sostienen en la actualidad tienden a formar identidades y posiciones sociales, las cuales condicionan la forma de vida de los ciudadanos, sus actitudes, formas de interacciones u oportunidades vitales y por eso su estudio es de interés (Bonal, 1998).

La docencia se concibe actualmente como una profesión en continuo aprendizaje debido al contexto educacional en constante cambio, lo cual hace que las profesiones se gestionen para la flexibilidad y con posibilidad de continuidad, en lo cual la educación superior se adscribe enfocando una formación con una decidida visión laboral (CRUCH, 2012). Estos procesos de formación además deben responder a factores que se relacionan a fenómenos causados por la globalización y el desarrollo económico desigual (OIT, 2012; Salamanca y Badilla, 2021).

El actual escenario mundial educativo y político resignifica a la formación inicial docente (FID) en las habilidades a desarrollar para enfrentar los cambios desde la agenda del Banco Mundial, involucrando a organizaciones internacionales que orientan el proceso (UNESCO, 2017; OCDE, 2018). Cuya meta son los objetivos de desarrollo sostenible al 2030 en calidad de la educación y oportunidad de aprendizaje para todos (ONU, 2015), teniendo áreas prioritarias como, educación y género, desarrollo de la infancia, capacidades en la educación y tecnología, educación superior y docentes (Prieto y Manso, 2018).

En esta preocupación algunos organismos privados y públicos impulsan el desarrollo educacional en las habilidades o competencias para el siglo XXI (Delors *et al.* 1997; Escorcia, 2000).

La actual tendencia de los organismos ministeriales para comprobar sus metas relacionadas a la calidad de la educación tienden a optar por las evaluaciones estandarizadas en el nivel escolar (ejemplo, Prueba Pisa o el Sistema de Medición para la Calidad de la Enseñanza, SIMCE en Chile o la Prueba Inicia de la FID) en esta perspectiva también definen lo que un docente debe saber y hacer para un desempeño apropiado (Ávalos, 2014).

Las políticas educacionales buscan atraer a los mejores estudiantes a la FID, normar el acceso a la formación, generar orientaciones curriculares, establecer acreditación obligatoria y definir la carrera profesional (Vaillant, 2019).

Otra política solicitada a la FID se incluye en la perspectiva de los centros educacionales actualmente caracterizados como diversos, complejos y las exigencias a partir de la inclusión educativa que suponen un desafío pedagógico en donde todos deben aprender (Florian, Youg y Rose, 2010; Lewin, 2014; San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017)4).

Otra influencia en la FID, en general, son los movimientos sociales, desde los cuales emergen otros requerimientos y cuyo campo es dinámico, con perspectiva emancipadora al pensamiento binario (queer, feminismo, el cuerpo en la escuela) desde lo cual la FID debe profundizar en los análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas en educación (Munizaga, Munizaga y Canales, 2018).

Otros factores que influyen en la FID y su carrera profesional es la complejidad que significa ejercer la docencia lo cual eleva las cifras de deserción de docentes (Assael *et al.* 2011; Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017; Fernández, 2019).

Lo comentado hasta aquí supone enmarcar a la FID acompañada de algunos factores identitarios generales (Ver figura 1).

Figura 1: Antecedentes generales de la formación inicial docente



Fuente: Elaboración propia.

Los actuales requerimientos en la FID propuesta por Chile para responder a los desafíos educacionales es originada desde las orientaciones del proyecto Tuning América Latina del cual es parte principalmente con el grupo de Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Universidad de Deusto, 2006). En general la idea es impulsar la convergencia en educación superior, transparentar las estructuras educativas, crear redes e intercambio de experiencias, crear nexos entre Universidades y organismos para una convergencia de las disciplinas, etc. (Universidad de Deusto, 2006; Arias y Lobillo, 2019).

Mediante el centro nacional Tuning Chile, se invitó a las Universidades del país adscritas a desarrollar sus titulaciones mediante perfiles académicos y profesionales basados en competencias, resultados de aprendizajes con estrategias claras comunes en su evaluación, la enseñanza y aprendizaje, y consignar un sistema de análisis que sea capaz de anticipar profesiones emergentes en la sociedad y las competencias que se precisan para desempeños especializados (Centro Nacional Tuning Chile, 2004). Siguiendo la tendencia internacional desde los organismos ministeriales y algunos actores sociales en 2016 se promulga la normativa de carrera docente (Ley 20.903 de fecha 01 de abril 2016) que establece las condiciones para el ingreso a la FID y el desarrollo profesional de la carrera docente.

En el contexto anterior, el Ministerio de Educación mediante su trabajo con las universidades y para el aseguramiento de calidad en las carreras de Pedagogía

determinó estándares orientadores iniciales, continuos y el marco para la buena enseñanza, para que las carreras diseñen competencias según la normativa prescrita.

La idea de establecer criterios en el sistema chileno implica su seguimiento, por ello, el año 2006, se crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para dar cumplimiento a objetivos de calidad gestionados por la comisión nacional de acreditación (CNA) con pautas, criterios y protocolos para desarrollar los procesos de acreditación (Espinoza y González, 2012).

Al igual que otros enfoques de la formación los escenarios socio profesionales son de interés (Valverde, 2016; Ramos y Martín, 2017) debido a que la competencia se entiende como una convergencia de contenidos, habilidades, actitudes, valores (Mas, 2011) que se desarrollan de manera completa mediante su manifestación en contextos laborales (García y Ferrer, 2016; Armellini y Padilla, 2017; Tejada, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017) y lugar en donde debe ser reflexionada para que la activación sea completa (Korthagen, 2001; Hirmas, 2014; Gu y Benson, 2014; Gairin, *et al.* 2015; Srinivasan, 2016).

El enfoque en los contextos laborales coincide con los organismos políticos que han indicado la necesidad de desarrollar las profesiones de manera articulada a las nuevas necesidades formativas del sistema socio laboral (Salamanca y Badilla, 2020) para desempeños efectivos en contextos profesionales (Cañadas, Santos-Pastor, Castejón, 2018; 2019).

El enfoque en lo socio laboral en la FID es una de las bases de su plan formativo y hay acuerdo general respecto del rol del Prácticum en el desarrollo de las competencias profesionales docentes (Armengol *et al.* 2011; Zabalza, 2016; Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017), se trata de una asignatura que conecta a las Facultades Universitarias de Educación con el medio socio laboral en los centros educacionales y su tradición en la FID es histórica.

Algunos de los problemas que significa asumir una formación con enfoque en el Prácticum, ha revelado algunas dificultades como la capacidad por parte de los estudiantes para vincular teoría y práctica (Allen y Wright, 2014; Egido y López, 2016), entre otros.

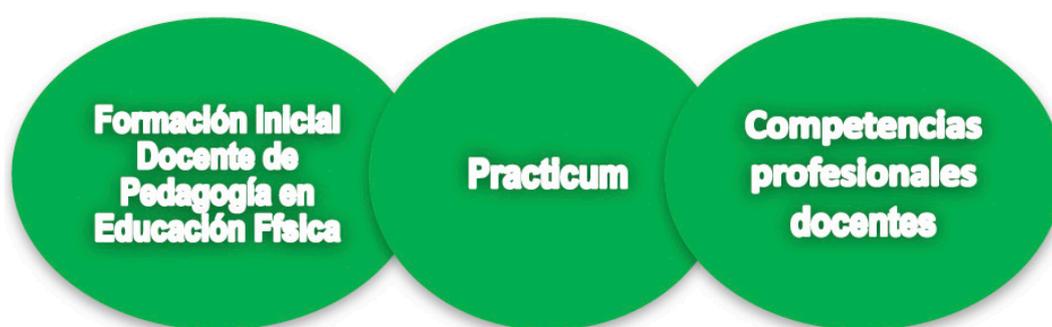
Otro factor a considerar en el enfoque asumido es analizar la relación colaborativa para la formación entre la Universidad y centros educacionales; de esta relación depende que se propicie una perspectiva de relaciones efectivas en este ámbito (Cohen, Hoz y Kaplan, 2013; Harrinson, 2006).

Se ha indicado en la experiencia internacional que los periodos en contextos socio profesionales desarrollan competencias profesionales y por esta razón contribuir

con información sobre factores que condicionan sus objetivos es relevante como compromiso con la calidad de la formación (Martínez *et al.* 2015; Lentzen, 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017).

El interés por el desarrollo de este tipo de estudios surge desde la preocupación por la mejora constante de la FID o la misma carrera docente lo cual es un foco de interés permanente (Rebolledo, 2015; Prats, 2016) debido a su relación con la educación del alumnado de centro y su desarrollo con perspectiva de inclusión y ciudadanía.

Figura 2: Contexto en el que se desarrolla el estudio



Fuente: Elaboración propia.

1.2. Justificación

En los últimos años se ha reflexionado bastante sobre la renovación de los enfoques en la FID, lo cual se debe al amplio consenso respecto de las transformaciones acontecidas en el medio socio profesional, como la información disponible y la velocidad de su renovación, la cuarta revolución industrial e inteligencia artificial, las migraciones a causa de conflictos políticos, la inclusión e igualdad de género, la desigualdad y pobreza, la contaminación ambiental, entre otros temas (CRUCH, 2012; OIT, 2012).

Se perfila una FID que sea capaz de desarrollar competencias en el profesorado para el siglo XXI, debido a que pertenece a la institucionalidad educativa que entrega las herramientas a la ciudadanía para que puedan desarrollarse con igualdad de oportunidades en la sociedad (UNESCO-OREALC, 2017; OCDE, 2018).

Los trabajos de organismos internacionales han concordado con la demanda histórica de los movimientos sociales sobre el desarrollo económico desigual y por lo cual se estipula una base ética sobre la cual planificar la actual agenda, «el respeto por la vida y la dignidad humana, y el respeto por el medio ambiente,

que no pueden verse comprometidas» (OCDE, 2018, p. 6) posterior a los valores anteriores se desprenden una serie de ideas para contextualizar las profesiones al nuevo escenario de mercado laboral mundial.

Algunos organismos han interpretado que la solución a los desafíos de la sociedad actual requerirá de profesionales altamente calificados en perspectiva de desarrollar algunos desempeños tales como (Council, 2011; Educarchile, 2013; Villegas y Bellei, 2017; UNESCO-OREALC, 2017; OCDE, 2018; Mineduc, 2019; Salamanca y Badilla, 2020; Baena-Luna, García-Río, & Monge-Agüero, 2020):

- a) Creatividad e Innovación. Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas. Comunicación. Colaboración (Partnership for 21st Century Learning).
- b) Aprender a Hacer. Aprender a Saber. Aprender a Ser. Aprender a Vivir Juntos (Unesco cuatro pilares).
- c) La competencia emprendedora (Competencias Entrecomp, European Commission).
- d) Desarrollo de habilidades específicas, incluidas habilidades cognitivas y metacognitivas (por ejemplo, pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprender a aprender y autorregulación), habilidades sociales y emocionales (por ejemplo, empatía, autoeficacia y colaboración), habilidades prácticas y habilidades físicas (por ejemplo, el uso de nuevos dispositivos de tecnología de la información y la comunicación)» (OCDE, 2018, p. 6).

La idea de formación (OCDE, 2018) señala que los conocimientos y habilidades en este contexto complejo deben estar mediados por las actitudes y valores (como la motivación, confianza, respeto a la diversidad, virtud) y se observan a nivel personal, local, social y global.

Para responder a los nuevos desafíos y planteamientos sobre la FID, el caso de Chile se sustenta en una formación por competencias. Este enfoque se explica como un proceso de formación aplicado o manifestado en desempeños, mediante lo cual se trata de adquirir o desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas con procedimientos y actitudes, lo que equivale a un desempeño correcto en un lugar de trabajo, pero se concibe de manera profesional por tanto dinámico en donde el saber y saber hacer estén en desarrollo permanente.

En este sentido Cejas Martínez *et al.* (2018) indica que este enfoque se caracteriza por sugerir un desempeño con constante diagnóstico y propuestas de mejora mediante la combinación y reflexión de tres factores: saber (conocimientos), saber hacer (didáctica) y saber estar (compromiso personal).

La formación basada en competencias, y los resultados de aprendizaje determinados, pretenden orientar la formación universitaria con un enfoque profesionalizante en el cual las titulaciones han de vincular el conocimiento a las didácticas y éstas necesariamente a los fenómenos de los contextos profesionales (Egido y López, 2016; Zabalza, 2016; Armengol y Meneses, 2017); significa poner en énfasis que los conocimientos (saberes) que colaboran en la consecución del saber hacer (didáctica) en el Prácticum y por lo tanto a la construcción del saber pedagógico profesional inicial (Poveda *et al.* 2021).

En este enfoque formativo los docentes se comprometen socialmente con la educación lo cual es inducido mediante la reflexión de la práctica (Vassilaki, 2017) con una mirada amplia desde el análisis de las causas de los problemas más usuales hasta la manifestación misma de la competencia propiamente tal, esta formación vinculada a los problemas reales de los centros educativos han propiciado experiencias para su desarrollo (aprendizaje basado en proyectos, problemas, gamificación, etc.).

Este tipo de formación permite poner énfasis en los cambios continuos y los ajustes según indicadores, en un marco de trabajo conjunto entre la Universidad y centros educativos en donde se trata de confirmar o generar teoría (Zabalza, 2016) para asegurar la calidad de la FID y procesos comunes que engloben respuestas a las problemáticas que surgen en los centros (Darling-Hammond, Lieberman, 2012; Cochran-Smith *et al.* 2018; Fernández, 2018) por lo cual la teoría y práctica usada, son determinantes para un desempeño apropiado (Soto, 2016).

Las competencias profesionales docentes se desarrollan en los centros educativos con carácter dinámico, en la acción, activándolas, manifestándolas (Alverno College, 2004; Más, 2011; Barragán, 2015); en este sentido no hay otro escenario profesional que reúna las características del Prácticum debido a que la enseñanza es enseñanza en tanto exista alumnado, lo cual determina la composición y desarrollo del perfil profesional e identificación con la profesión (Armengol *et al.* 2011; Gairín *et al.* 2015; Armellini y Padilla, 2017; Tejada, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017; Mareque y De Prada, 2018).

Los niveles de desarrollo de las competencias permiten disponer de evidencia para evaluar formativamente y en el Prácticum debieran desarrollarse los niveles superiores de las competencias por lo que implica desempeñarse en un escenario laboral profesional (Pérez García, 2008) en donde las acciones contribuyen al aprendizaje de todos los agentes intervinientes mediante la colaboración en la formación.

El perfil de egreso en las carreras se relaciona con los resultados de aprendizajes. Los niveles de desarrollo de las competencias son evaluados para determinar si el estudiante ha procedido de manera competente mediante la verificación de unos mínimos observables lo cual es determinante para los propósitos formativos que se estimen (González Fernández *et al.* 2017; Armengol *et al.* 2019).

La etapa universitaria explica en este enfoque la importancia de la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (competencia genérica) y la reflexión de éstas para mejorar el quehacer educativo (competencia específica) (Lentzen, 2016; Ruiz, Sánchez y Mateu, 2018) en una comunidad profesional normada y se relaciona al desempeño laboral inicial de estudiantes egresados (Sorensen, 2014; Tejada-Fernández *et al.* 2017).

En general, el enfoque de la FID basado en competencias va a depender de la organización, proyecto político, educativo, contexto, idea de los grupos que se hacen representativos del modelo o enfoques, por ejemplo, en el enfoque deductivo (Carlson, 1999) el formador escoge lo esencial que debe aprenderse es una transmisión de contenidos de la formación tradicional.

En tanto otras percepciones han reflexionado que las competencias en la FID, no representan un desempeño permanente o conocimiento absoluto, que pueda ser aplicado en todo contexto de manera prescriptiva, evoluciona en tanto se adquieren-combinan diversos conocimientos, habilidades, destrezas y métodos, para resolver particularidades de los contextos de actuación profesional, en la FID esta evolución de la competencia se resuelve en el Prácticum (Maldonado Ruiz, *et al.*, 2021).

En los enfoques orientados al desempeño laboral hay competencias que se desarrollan en los contextos profesionales reales, por medio del Prácticum, asignatura por la cual estudiantes de la FID se implican en actividades profesionales (Tejada, 2020) constituye un periodo formativo fuera de la Universidad (Zabalza, 2006).

En el enfoque basado en la práctica el estudiante es advertido respecto de algunos lineamientos generales y otros conocimientos para posteriormente hacer inmersión en el contexto laboral y observar profesores ya titulados ejerciendo la profesión su posterior acción se basa en el ensayo-error y fundamento de su desempeño.

Por otro lado, el enfoque realista se propone trabajar sobre la experiencia del estudiante en el contexto y sus dudas en una dialéctica reflexiva (Korthagen, 2011) cuando ésta se realiza con los agentes intervinientes como el tutor o par, permite la aparición de otras variables que mejoran la comprensión para un buen desempeño frente a las problemáticas (Mena, Gómez y García, 2019).

En general e independiente del modelo, un Prácticum sin reflexión no mejora a priori el conocimiento profesional y el desarrollo de las competencias (Zeichner, 2007; Raposo y Zabalza, 2011; Fernández *et al.* 2015).

Otras miradas explican los enfoques como: a) conductista en donde las competencias se asocian a tareas concretas y su evaluación se realiza con observación directa, b) funcionalista, las competencias se aplican al desempeño de una función ocupacional, su evaluación se basa en el resultado del trabajo, c) en el constructivista, las competencias se desarrollan mediante acciones educativas otorgando gran importancia para esto al contexto donde se llevan a la acción, d) el holístico, el desarrollo de la competencia se basa en la norma apropiada, acerca de lo que se necesita para un desempeño, estos atributos se ponen a prueba en la relación con el contexto (Pavié, 2011) en donde se constatan.

El desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum como objeto de estudio (Allen y Wright, 2014; Espasa, Poblet y Villero, 2015; Araújo y Fraix, 2015; Egido y López, 2016; Zabalza, 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017; Moldovan y Raboca, 2019) puede ayudar a complejizar la asignatura y mejorarla para los fines formativos (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2004) los análisis de la teoría y la práctica es una tradición en la FID (Smith, 2003).

La investigación internacional ha demostrado que el Prácticum se relaciona con el desarrollo de competencias profesionales docentes (Egido y López, 2016; Lentzen, 2016) mediante algunos factores (como la organización de la docencia, métodos, rol de los agentes intervinientes, modelos formativos, la alternancia de la teoría y práctica) cuando no operan de manera eficiente se suscitan problemáticas que deben reflexionarse para mejorar (Tejada y Ruiz, 2013; Allen y Wright, 2014; Pons, Marín y Montagud, 2015) en función de la vinculación con el medio y la contextualidad que se propone (Helyer y Lee, 2014; Vila y colaboradores, 2015).

Por lo anteriormente señalado consideramos pertinente la realización de esta investigación, siguiendo la tendencia internacional que analiza el desarrollo de competencias profesionales docentes desde una percepción autocontrolada en el periodo de Prácticum, línea de estudios tradicional en educación orientada al análisis de la labor docente y las relaciones profesionales que pueden potenciar la formación que otorga el contexto de los centros (Mauri *et al.* 2015; Toledo y Majos, 2016).

De acuerdo a los argumentos antes enunciados, la motivación científica para realizar este estudio se orienta a generar hallazgos respecto del desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum. Se escoge el caso de una Universidad pública de Chile, la Universidad de Los Lagos específicamente en la

carrera de educación física, por motivaciones profesionales y personales. Las especificaciones respecto de la motivación profesional tienen su origen en la experiencia del investigador como tutor, ambos contextos (Universidad y centros educativos) contienen interesantes oportunidades para colaborar en la construcción de una FID de calidad en el Prácticum de educación física. Esta mirada desde mis oportunidades laborales permitió escoger el tema, reflexionar y compartir hallazgos iniciando el doctorado y concretándolo con ésta tesis.

1.3. El problema de investigación

El presente epígrafe dónde presentamos el problema de investigación se divide en dos partes dónde analizaremos el contexto sociopolítico, por un lado y por otro, la formación inicial docente en Chile.

Contexto sociopolítico en el que se desarrolla

La política educativa en Chile se ve tensionada las últimas décadas entre los movimientos sociales principalmente de estudiantes universitarios, enseñanza media, enseñanza básica, profesores y los gobiernos de turno debido a su lógica neoliberal iniciada en la dictadura militar, cuya representación en la carrera profesional docente produjo una baja significativa en el reconocimiento social y en las remuneraciones precarizándola de manera importante (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014; Bellei, 2017).

Siguiendo esta lógica la actual normativa que se establece para la FID y carrera profesional docente consideró una baja influencia de las percepciones del profesorado y estudiantes en aspectos de lo que se entiende sobre la calidad de la educación, formación o carrera profesional docente (Rifo, 2013; González, 2015; Bellei, 2017).

La norma actual establece una fijación en el trabajo y desarrollo profesional individual, orientado a las certificaciones personales, rendición de cuentas o evaluaciones individuales de las cuales dependen el avance en la carrera docente y los beneficios, debido a este foco se valora la lógica de individualismo lo cual es cuestionado por los movimientos sociales en Chile (Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015; Aguirre y Agustín, 2015; Cárdenas, 2016) debido a que no coincide con el desafío que implica educar hoy (Carrasco, 2013; Rifo, 2013; Cornejo *et al.* 2015; Frente de Profesores Izquierda Autónoma, 2016) en perspectiva colaborativa para el desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI (Delors *et al.* 1997; Escorcía, 2000).

Otro factor general que afecta a la FID es su imagen profesional, los estudios en docentes concluyen que su profesión no es valorada por la sociedad, y respecto de

su labor perciben que las exigencias se elevan pero no necesariamente su condición social (Cox *et al.* 2014).

En la experiencia internacional los docentes abandonan la carrera por diversos motivos asociados a lo anterior, como; 1) la desprofesionalización de la profesión (escasa autonomía, imposición de contenidos y actividades) (MacBeath, 2012), 2) insatisfacción laboral (poco apoyo, ambientes laborales hostiles, inicio de la profesión en contextos difíciles) (Ávalos, 2013), 3) sobrecarga laboral (MacBeath, 2012), 4) dificultades relacionadas al comportamiento del alumnado y poco apoyo para lo que significa enseñar a la diversidad del alumnado (McKenzie *et al.* 2005), 5) bajo salario (Hanushek, Kain & Rivkin, 2004).

Lo anterior tiene efectos inmediatos sobre todo en la persistencia de continuar con la carrera profesional, en Chile las tasas de abandono están entre las más altas del mundo; según Ávalos y Valenzuela (2016) bordean el 40% de los docentes en los primeros 5 años de ejercicio de la profesión, las razones para no continuar en la docencia son, poco desarrollo profesional, remuneración no acorde a las actuales exigencias, falta de beneficios complementarios, liderazgo escolar, implementación o seguridad de la escuela, poca influencia en políticas educacionales, pocas opciones de mejorar el estándar de vida, la no consideración en la toma de decisiones en materia educacional, elevado número de alumnos por aula. Otro estudio (Gaete *et al.* 2017) indicó que las razones de abandono son, otros intereses, asumir un cargo nuevo de gestión, las remuneraciones, insatisfacción laboral, sobrecarga de trabajo, desprofesionalización y perfeccionamiento. El mismo estudio consultó bajo qué condiciones volvería a hacer clases y los docentes respondieron, mejor sueldo, menos horas lectivas, proyecto educativo más interesante, ser tratado como profesional, menor carga de trabajo. Otro porcentaje de los participantes del estudio indicaron que no volverían a un aula.

Formación inicial docente en Chile

El interés por introducir mejoras en temas de FID se observa a nivel internacional en este aspecto según Vaillant (2019), se direccionan a solucionar temas como la organización burocratizada de la educación, divorcio entre teoría y práctica, fragmentación del conocimiento y escasa vinculación con los centros. Esta situación es parecida en Chile.

En la FID los centros educacionales son tema de análisis debido a su estrecha relación, en el siglo XXI se caracterizan éstos como diversos, con alumnado de distintos estratos sociales, origen étnico, racial, país de procedencia, capacidades físicas e intelectuales (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017) lo cual supone

una FID que sea capaz de profundizar la inclusión promocionándola mediante prácticas pedagógicas inclusivas la idea es consignar que no pueden haber personas o grupos excluidos (Florian, Youg y Rose, 2010; Lewin, 2014; San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017) y a la vez que todos puedan aprender.

El contexto anterior surge a raíz de muchos fenómenos complejos, entre ellos, los políticos y empresariales que generan migraciones, nuevas competencias, globalización e internacionalización, empleo-desempleo, pobreza, cambio climático, equidad de género (World Economic Forum, 2016).

La tendencia internacional para dar solución a estos temas, y otros, son apoyadas por la política en educación mediante leyes, decretos o direccionamiento de la formación con una propuesta de base ministerial (López *et al.* 2017) con ciertos incentivos (OCDE, 2017) la idea es atraer y retener a los buenos docentes, o relacionar la política educacional a la mirada internacional.

En el caso de Chile la Ley de carrera docente (Ley 20.903. 16 de Abril 2016) introduce mejoras a la FID (en el acceso y formación) y carrera profesional docente. La FID en Chile inició el 2011 la elaboración de estándares orientadores para las carreras pedagógicas, el concepto estándar en la formación de docentes se entenderá como todo aquello que el estudiante de pedagogía debe saber y saber hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, una especie de mínimos comunes en la FID, desde los cuáles las carreras deben determinar las competencias de su malla curricular, lo cual a posterior es medido por pruebas estandarizadas.

Los estándares orientadores para carreras de pedagogía establecen una base de conocimientos y habilidades generales para el proceso de enseñanza, supone que respeta la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio que caracterizan a cada Universidad.

Las Universidades, mayormente estatales, para dar cumplimiento a la consolidación de estos requerimientos y otros que emergen desde las políticas educativas se adecúan a las modificaciones, como la selección de los candidatos, acreditación obligatoria de la carrera y evaluación (prueba Inicia) antes de egresar fundada en los estándares ministeriales de pedagogía sobre conocimientos generales y específicos, esta evaluación ha sido cuestionada debido a su sesgo con el puntaje de ingreso a la FID y su mirada reduccionista de lo que significa un desempeño docente (Salazar, 2015).

En general el programa formativo universitario que asume la FID es un plan común de competencias genéricas, entendidas como «estándares pedagógicos» son competencias propias de la profesión, independiente de las disciplinas y del nivel

educativo en que se enseña, es decir, abarcan aquellas habilidades, conocimientos y disposiciones que son comunes y exigibles a todo egresado(a) de carreras de pedagogía.

Las competencias específicas, son entendidas como «estándares disciplinarios», refieren a lo que la o el docente egresado(a) debe demostrar en cuanto al manejo de los conocimientos propios de su disciplina y el saber didáctico específico para su enseñanza, lo que permite la construcción y apropiación de dichos conocimientos. Estos se construyen para todas las asignaturas del currículum (exceptuando orientación), incluyendo también para la formación de docentes de educación especial.

Cada institución debe adecuar el plan curricular de competencias que respondan mejor al contexto inmediato y nacional, la pertinencia ministerial de los estándares es medida mediante la evaluación (INICIA).

Las carreras de pedagogía en Chile se organizan en torno a *un perfil docente* (en general: pensamiento crítico, la actitud indagativa, el autoaprendizaje, la educación permanente, la formación integral y el discernimiento ético) y una estructura curricular relacionada a los estándares orientadores con 4 áreas de desarrollo:

1. *Área de formación general*, comprendida por elementos de formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente, como también por otros conocimientos considerados como relevantes. Deberá incluir actividades curriculares que traten: a) los factores sociales y culturales que afecten los procesos educativos (contextos, códigos, lenguajes y valores culturales), el aula y la escuela como formas de organización social; b) el sistema educacional, su forma de operar, problemas, demandas, dimensiones históricas; y c) las actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación: ética relación profesional entre pares y responsabilidad por los educandos.
2. *Área de formación en la especialidad*. Comprende las áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera y las asignaturas y actividades curriculares que permiten a los estudiantes de pedagogía, apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.
3. *Área de formación profesional*. Incluye: a) conocimiento de las personas a quienes se va a educar (procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, diversidad); b) conocimiento del proceso de enseñanza (organización del currículum y la enseñanza,

sentido y propósito de diversas estrategias de enseñanza y evaluación, conocimiento y práctica de la pedagogía de la disciplina o especialidad, creación y manejo de ambientes de aprendizaje, orientación de niños y jóvenes, comprensión y manejo del comportamiento social; c) conocimiento de aspectos instrumentales para la docencia (tecnologías de información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar, formación en valores como convivencia, medio ambiente, participación democrática, etc.).

4. *Área de formación práctica.* Comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre.

En el enfoque por competencias asumido por las universidades chilenas se comparte la idea que la experiencia y reflexión en contextos socio profesionales suponen la activación, manifestación completa de la competencia y sus componentes y por lo tanto su desarrollo profesional para el aprendizaje de la profesión, posibilita la armonización de las creencias previas, reflexionar el conocimiento adquirido en las aulas de la Universidad o el conocimiento práctico en los centros educacionales, justificar sus acciones, aunque hay autores que señalan que los centros más que lugares de reflexión e innovación son lugares de reproducción social con rutinas fijas y poco espacio a nuevas concepciones de la enseñanza (Gimeno, 2012, citado en Tejada y Ruiz, 2013).

Lo anterior denota la complejidad del aprendizaje de la enseñanza y resulta un tema de interés inagotable en la formación universitaria considerando los elementos que subyacen a la formación por competencias y su carácter práctico. Lo que justifica este estudio.

El rol de los estándares de la FID en el caso chileno son indicativos respecto de algunos elementos que deben considerar las competencias definidas por las carreras, aquí se marca una diferencia entre los conceptos estándar y competencia, el primero orienta e indica y el segundo contiene los elementos que se activan o manifiestan en una realidad socio-profesional concreta estableciendo que la FID es una formación no solo individual sino que depende de la universidad y centros, por lo cual su consecución y legitimidad es social en colaboración (Ver figura 3).

Figura 3: Formación colaborativa



Fuente: Elaboración propia.

Los distintos fenómenos acontecidos en los centros educativos se evidencian con la experiencia del estudiante de FID en el Prácticum (Raposo y Zabalza, 2011; Tejada, 2013). Si bien hay consenso respecto de la contribución del Prácticum para el desarrollo de competencias profesionales (Rosales, 2013; Araújo y Fraix, 2015; Rodríguez-Hidalgo, Villén y Espejo, 2015; Egido y López, 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017; Álvarez y Baños, 2018) falta profundizar en la consolidación de espacios que induzcan la reflexión en las acciones llevadas a cabo en el periodo de Prácticum y buscar que los estudiantes analicen profundamente la teoría, la práctica y los fundamentos de su desempeño (Perramound, 2004; Korthagen, 2010; Darling-Hammond, 2010). Otro factor relevante en este contexto es la necesidad de profundizar en la colaboración con la comunidad que participa del Prácticum (Harrison, Lawson y Wortley, 2005) la idea es consolidar que todas las acciones del estudiante estén debidamente compartidas, comprendidas y validadas, para ello es importante determinar los roles formativos de los agentes intervinientes incorporando análisis conjuntos con los centros, para analizar las teorías y modelos formativos más atingentes a las problemáticas que pueden intervenir en su éxito (Glass y Rud, 2012).

En relación a algunas innovaciones éstas se orientan a estrategias específicas por ejemplo el uso de los dispositivos que facilitan el registro de datos en las memorias de Prácticum con motivo de que pares y tutores puedan reflexionar en conjunto y de manera colaborativa sobre las experiencias compartidas (Espasa, Poblet y Villero, 2015).

A grandes rasgos realizar estudios en la formación inicial permite evidenciar percepciones sobre los niveles de las competencias profesionales y el estudiante puede dimensionar su nivel competencial en el centro y desarrollar remediales para las competencias con nivel menor (Armengol *et al.* 2011; Boahin y Hofman, 2014; Grover, 2015; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2015).

El Prácticum es una materia con un peso importante en la formación ya sea en modelos concurrentes (repartido durante tres o cuatro cursos distintos de la formación) o acumulativo (al final de la etapa formativa) (Del Arco, *et al.* 2021). lo cual debe revisarse según las necesidades formativas actuales, adicionalmente el conocimiento práctico permite revisar las competencias a desarrollar como las competencias para la empleabilidad (Marhuenda, Bernad y Navas, 2010).

Algunas aportaciones en las cuales Chile basa su formación han identificado prácticas docentes efectivas y comunes a todo docente, con impacto en los aprendizajes en contextos complejos. Estas prácticas para su validación son accionadas de manera frecuente en la enseñanza su ejecución debe ser óptima según la aplicación de algunos criterios: a) explicitar el contenido a través de explicaciones, b) modelamiento, representaciones o ejemplos c) conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido d) suscitar e interpretar el pensamiento de cada alumno; e) implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje f) analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla g) comunicación con padres o apoderados sobre sus alumnos, entre otras. Como indica el CPEIPE (2021) «Estas ideas de «prácticas generativas» o «prácticas efectivas», son aquellas que generan o favorecen el aprendizaje y que son identificables, enseñables y evaluables; y en lo cual se apoya la «pedagogía clínica» y el trabajo de estándares» (p. 20).

En este contexto el Ministerio de Educación enfocó su percepción de la práctica en la formación mediante (CPEIPE, 2021) la presentación de los nuevos estándares de la formación inicial docente en Chile, los cuales incluyen los verbos «demuestra» y «aplica» (conocimientos, estrategias, etc.) y se sugieren prácticas progresivas para desarrollar las competencias en profundidad (proyecto en proceso que espera iniciar su consolidación el año 2024).

Los antecedentes antes citados subrayan una gran variedad de beneficios en unas condiciones y desafíos que deben revisarse de manera permanente para el desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum, en este sentido nos parece razonable realizar investigaciones para comprender posibles factores que intervengan en su finalidad formativa.

El estudio se lleva a cabo en la Universidad de Los Lagos, institución Chilena, ubicada en el extremo sur de Chile ciudad de Osorno, de carácter estatal pública perteneciente al honorable consejo de rectores. Al igual que otras facultades de educación de universidades estatales públicas consolida su rol en la FID cumpliendo con la normativa ministerial e introduciendo mejoras permanentes en virtud de los hallazgos científicos en el tema. Si bien desde el 2011 se viene trabajando una

formación basada en competencias existe poca evidencia sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum de educación física.

1.4. Objetivos de investigación

Por los antecedentes expuestos y la justificación adecuación y pertinencia del objeto de estudio esta investigación establece como sus objetivos de referencia:

Objetivo general

Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.
2. Describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.
3. Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

1.5. Hipótesis de no contrastación

Las hipótesis que aquí planteamos se perfilan como de no contrastación y su función se considerará como un supuesto básico que se formula como fundamento de partida de la investigación. De ese modo, debe coadyuvar a orientar el diseño de la investigación y a utilizarse como fundamento y supuesto de partida.

- a) no todas las competencias profesionales docentes tienen el mismo nivel de desarrollo en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.
- b) el contexto organizativo y curricular es determinante para el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

- c) hay factores específicos que determinan el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.

Los componentes generados a partir de la hipótesis, abarcan elementos conceptuales que le dan una dimensión contextual a la investigación y hacen comprensible las siguientes etapas que se van a desarrollar en el estudio.

1.6. Preguntas de Investigación

La reflexión respecto del Prácticum como una asignatura determinante para el desarrollo de competencias profesionales y considerando los factores asociados para su eficacia surgen interrogantes, de esta forma el problema de investigación se evidencia de la siguiente manera:

¿De qué manera se desarrollan las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física?

Por otro lado, surgen otras preguntas secundarias a partir de la pregunta de investigación principal:

1. ¿En qué nivel se desarrollan las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial de maestros de educación física?
2. ¿De qué forma se desarrollan las competencias profesionales docentes, en el periodo de Prácticum de la formación inicial de maestros de educación física?
3. ¿Cuáles son los factores por los que se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, en el periodo de Prácticum de la formación inicial de maestros de educación física?

1.7. Lineamientos metodológicos

Contextualizado a nuestro estudio el uso de los paradigmas en términos de investigación en educación, va a permitir un acercamiento al problema desde una perspectiva validada o aceptada (comunidad científica), como un modelo que actuará como referente o guía (Kuhn, 1962; Alvira, 1982; Lincoln y Guba, 1985; De Miguel 1988; Bisquerra, 2004; Sánchez, 2013).

En esta investigación la elección del paradigma hermenéutico interpretativo, nos permite comprender el fenómeno desde la interacción social y perspectiva simbólica que ocurre en el contexto del mismo, desde el relato y la percepción de los sujetos implicados, por lo tanto los resultados son contextuales, relativos al escenario de la investigación y no generalizables (Guba y Lincoln, 2002, Ussher, 2006), porque el objeto se describe desde los significados que le dan los sujetos (hermenéutica) (Gergen, 2007), el conjunto de representaciones respecto del objeto se manifiestan por medio varias técnicas que hacen patente los significados, descripción del contexto, un marco inicial (Creswell, 2014), cuestionarios, entrevistas y grupos focales (Flick, 2005).

Se estudia una realidad concreta de manera exhaustiva y particular para su comprensión (Stoner, 2015; Brantlinger *et al.* 2005) la comprensión está centrada en lo subjetivo desde el sujeto con sus significados respecto del objeto de estudio (Flick, 2004; Denzin, 2001; Valles 2009) con la implicación del investigador (Guba y Lincoln, 2002; Berger y Lukcman, 2003; Usser, 2006).

Estos marcos interpretativos nos llevan a definir de acuerdo a nuestras intenciones (objetivos) a la fenomenología como guía del proceso esta decisión se origina en que las investigaciones de este tipo, intentan revelar como es comprendido el tema en cuestión desde los sujetos que describen sus experiencias, desde los significados y la dimensión estructural orientada a la praxis y sus propósitos. Es decir se estudia como el fenómeno en cuestión es percibido y su representación en los resultados se origina desde la experiencia (Marton & Booth, 1997; González-Hugalde, 2014).

Se desarrolla un estudio de caso de tipología único (la Universidad de Los Lagos) decisión que nos permite una dialéctica con los sujetos involucrados (Yin, 1989) en su propio entorno (Eisenhardt, 1989) facilita el análisis de la información, el levantamiento de información puede ampliarse como es el caso de esta investigación usando varias técnicas (cuestionario, entrevista y focus group) (Chetty, 1996; Dawson, 1997; Snow y Thomas, 1994; Fox-Wolfgramm, 1997; Cebreiro y Fernández, 2004; Mertens, 2005; Stake, 2000, 2006; Yin, 2009; Creswell, 2009), se prescribe su utilización para fenómenos relacionados a la educación (Simons, 1980; Merriam, 1988; Stake, 1995) como lo es el contexto escogido. Su elección mayormente se usa en investigaciones que busquen dar respuesta o expliquen el qué, por qué y cómo ocurren los fenómenos desde distintas perspectivas (Yin, 1994; Chetty, 1996; Yacuzzi, 2005; Simons, 2011).

Dicho lo anterior se siguen las consideraciones para un estudio de caso, con una descripción contextual (Simons, 1980; Orkaizagirre *et al.* 2014) y se suscribe un consentimiento informado y ético para los procedimientos de investigación, el análisis de las diversas fuentes de datos permite comprender el escenario concreto y describir de manera profunda el objeto de estudio (Stenhouse, 1990; Miles y Huberman, 1994).

La secuencia del trabajo de campo se determinó en fases (investigación secuencial); la primera etapa se trata de la aplicación de un cuestionario el cual se direcciona a la concreción del primer objetivo específico de investigación, posterior a ello se aplicarán entrevistas (Bowden, 2000) para la concreción del segundo objetivo, y para concluir el tercer objetivo se desarrolla un grupo de discusión.

Para garantizar la credibilidad se utilizan varias fuentes de información para develar cierta realidad, la triangulación se usa para la obtención de información y validez de la misma (Stake, 1994; Stoner, 2015). Utilizamos un modelo de triangulación múltiple, la interpretación de las diferencias y semejanzas se reforzará mediante la dialéctica e interpretación de los mismos (Patton, 2002) la triangulación permite obtener información profunda y completar antecedentes que pudieran verse disminuidos (Valles, 2005) hasta consignar una descripción completa sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes en el periodo del Prácticum de la carrera de educación física de la Universidad de Los Lagos.

Los informantes son estudiantes, tutores de universidad y tutores de centro, nos centramos en la información proporcionada desde los informantes, cuyo proceso metodológico determinará los significados relevantes que permitirán conocer las diferentes maneras de comprender un fenómeno o la concordancia que podría haber respecto del objeto de estudio, entre otros (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). Lo anterior garantiza el rigor y validez del estudio y las conclusiones de este (Quinn, 2002; Simons, 2009; Golafshani, 2003; Creswell y Miller, 2000).

Tabla 1: Matriz de diseño de investigación

Objetivo general	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.	Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.
Técnicas			
Cuestionario	x		
Entrevistas		x	
Grupo focal			x
Informantes: Estudiantes	x	x	x
Informantes: Tutores de centro	x	x	x
Informantes: Tutores de universidad	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

1.8. Coherencia del diseño

En la matriz que a continuación se presenta demostramos la coherencia interna del estudio.

Tabla 2: Coherencia del diseño

Objetivo general: Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.

Hipótesis de no contrastación	Interrogantes	Objetivos	Marco teórico
Hipótesis a) no todas las competencias profesionales docentes tienen el mismo nivel de desarrollo en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.	¿En qué nivel se desarrollan las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial de maestros de educación física?	Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Capítulo 1. La formación inicial docente. Capítulo 2: La formación de inicial de docentes en Chile. Capítulo 3. La formación docente de educación física
Hipótesis b) el contexto organizativo y curricular es determinante para el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	¿De qué forma se desarrollan las competencias profesionales docentes, en el periodo de Prácticum de la formación inicial de maestros de educación física?	Describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Capítulo 4. Las competencias en los procesos formativos Capítulo 5: Las prácticas universitarias en la formación inicial docente.
Hipótesis c) hay factores específicos que determinan el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.	¿Cuáles son los factores por los que se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, en el periodo de Prácticum de la formación inicial de maestros de educación física?	Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	

Fuente: Elaboración propia.

1.9. Estructura y temporalización general del proceso

El periodo suscrito para la realización del estudio comienza en junio del 2016. La secuencia observada de todos los procesos se acompaña de una constante revisión bibliográfica para el marco teórico con motivo de tener un acercamiento al objeto de estudio y sustentar parte del diseño de instrumentos para el levantamiento de información los cuales fueron validados mediante juicio de expertos, las técnicas de recogida de datos más comunes en las investigaciones de este tipo, son las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios, en este estudio, se usan de manera secuencial (González-Ugalde, 2014), la explotación de los datos se extendió cerca del final del proceso, para llegar a las conclusiones.

Tabla 3: Cronograma de investigación

Actividades	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Anteproyecto de investigación						
Revisión bibliográfica	X	X	X	X	x	
Acercamiento al objeto	X	X				
Diseño invest.	x	x	X	X		
Instrumentos	x	x	X	X		
Estudio de campo			x	X		
FASE 1				X		
FASE 2				X		
FASE 3				X		
Resultados				X		
Conclusiones				X		
Cierre					X	X

Fuente: Elaboración propia.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

2.1. Introducción	51
2.2. Antecedentes generales de la formación inicial de docentes.....	51
2.3. Políticas de la formación inicial docente y aspectos de su desarrollo.....	55
2.4. Experiencias internacionales de la formación inicial docente.....	63
2.5. La pertinencia de la formación inicial docente.....	67
2.6. Decálogo del capítulo.....	74

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

2.1. Introducción

La actualidad de la FID respecto de su desarrollo y extensión se realiza mayormente con el respaldo y control desde políticas públicas educativas (Meyer, 2013; Conway, 2013; Ávalos, 2014) de la cual depende su financiamiento, enfoque, calidad y valoración.

En general, la FID busca garantizar los aprendizajes necesarios que permitan la continuidad de una sociedad democrática, ecológica y sustentable para todos. Debido a este rol social relacionado a la cultura y bienestar los tópicos de educación y la FID forman parte constante en las agendas de los países (Imbernon y Canto, 2013) con casos en donde se percibe un esfuerzo e inversión considerable (Sahlberg, 2012; Ell y Grudnoff, 2013) debido a su rol y relación en las distintas áreas sociales (Furlong, 2013).

Los retos actuales para las políticas educativas se direccionan a desarrollar una FID atinente a los fenómenos planteados por la globalización (Ramírez y Margallo, 2016) los fenómenos, económicos, migratorios, la tecnología, inclusión, cambio climático, necesidades del alumnado de centro, padres, ministerio, pandemias y una profesión que debe valorarse y ser atractiva debido a los constantes desafíos que plantea la actual aula y la carrera profesional.

Los fenómenos contemporáneos en el contexto educacional han implicado un incremento considerable en hallazgos relacionados a la temática (Musset, 2010; Rebolledo, 2015; Prats, 2016) con motivo de resolver las mismas debido a que los docentes son uno de los factores claves en los aprendizajes de los estudiantes y progreso en diversos ámbitos (Hanushek, 2011).

2.2. Antecedentes generales de la formación inicial de docentes

La FID pertenece a una tradición compleja en dónde convergen diversas ideas, tendencias, disciplinas, ideologías, instituciones y enfoques. En sus inicios y debido a la influencia de la tradición europea (école normale) se organizó una formación similar en varios países (Siglo, XIX) con el paso del tiempo la formación se fue situando en la Universidad para relacionarse a la investigación y profesionalización

(Siglos, XX y XXI) lo cual provocó un distanciamiento con el saber pedagógico y la realidad profesional provista por los centros educacionales.

La FID es un proceso que se inicia mayormente en instituciones denominadas de educación superior, universidades, escuelas normales superiores y algunas vías alternativas de formación que han propuesto experiencias con un fuerte rol de los centros educacionales como contextos de aprendizaje y FID. En general la institucionalidad que forma docentes se dividen en cuatro (UNESCO, 2013, p. 37,38) (ver tabla 4):

Tabla 4: Institucionalidad de la formación inicial docente

Institucionalidad	Características
Universidades	Facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa.
Universidades pedagógicas	En el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario, algunos países crearon Universidades Pedagógicas como una estrategia para mejorar la formación inicial y permanente de los docentes, fortalecer la investigación académica como un medio para resolver problemas educativos y servir a la vez como referente cultural en las sociedades donde se desempeñan
Institutos pedagógicos superiores	Instituciones de nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en Escuelas Normales, y suelen ser dependientes, administrativa y/o académicamente, de los Ministerios o de los respectivos gobiernos estatales o provinciales. Estas instituciones forman docentes, en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación inicial y primaria. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrolla actividades académicas propiamente universitarias.
Escuelas normales	Instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar. Usualmente son dependientes, académica y administrativamente, de los Ministerios o Secretarías de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de OREAL UNESCO (2013).

La FID consiste en una etapa de aprendizajes iniciales necesarios para el posterior ejercicio de la enseñanza de alguna disciplina docente es introductoria implica una formación teórica o disciplinar de materias específicas y desarrollo de habilidades para resolución de problemas generales relacionados con el aula y el aprendizaje del alumnado con una etapa de práctica profesional en un centro educativo en donde se busca la validación de la formación y consecución del perfil de egreso de la carrera.

Los centros educacionales participan de manera colaborativa en el proceso de la formación otorgando experiencias profesionales y tutorías (Martín, 2016; Srinivasan, 2016), esta inmersión en el contexto profesional permite la visualización, desarrollo o adquisición de rutinas y un desempeño bien definido para el aula, saberes pedagógicos y didáctica lo cual es considerado importante para la docencia (Buchberger *et al.*, 2000; Furlong, 2008).

No existen modelos absolutos por los cuales se forma a un docente éstos son diversos y cambiantes debido a su enfoque contextual, Manso y Valle (2013) refieren dos modelos estructurales generales uno denominado concurrente caracterizado por integrar tanto lo disciplinar o teórico con su aplicación práctica y otro modelo consecutivo. En el modelo consecutivo hay una formación general en una especialidad posteriormente los docentes en formación debieran iniciar otro periodo que tenga el objetivo de formación profesional en los centros educativos, mientras que el modelo simultáneo o concurrente combina desde el inicio de la formación aspectos generales teoría y práctica profesional.

Ambos modelos en la Universidad se basan en el profesionalismo y la investigación vinculados a la construcción del saber pedagógico desde los centros educacionales. Los actuales modelos de la FID transitan entre estas dos perspectivas y se adicionan las vías alternativas centradas en la práctica (Prats, 2016) cuya finalidad es percibir las problemáticas educativas en general (Lucio-Villegas, 2015).

Los programas de FID contienen una línea transversal en la cual hay acuerdo, paternariado con los centros educacionales, reflexión de la práctica, investigación acción, constructivismo y se organizan en general en instituciones con un tiempo de formación definidos, nivel de certificación, entre otros (Ver tabla 5).

Tabla 5: Organización general de la formación inicial docente

Organización de la formación inicial docente	Características
Instituciones formadoras	Indica donde se desarrolla la formación inicial (universidades, centros de formación universitarios o no)
Duración de la formación	Créditos mínimos que debe tener la formación para estar habilitado para ejercer como docente
Nivel de la certificación	Nivel del certificado o título (grado, máster, otro)
Modelo general de formación	Concurrente (formación disciplinar, didáctica y psicopedagógica de manera simultánea) o consecutivo (primero formación disciplinar y después la formación didáctico-pedagógica)
Conocimientos teóricos-prácticos	Plan de estudios

Fuente: Elaboración propia a partir de Manso *et al* (2019).

Se observa en general mayor incidencia en los objetivos de la FID desde las políticas públicas y agenda del banco mundial, OCDE, Unesco, entre otras.

Las formaciones profesionales en este ámbito sitúan a la investigación como garantía de ésta (Darling-Hammond, 2012) debido a que la FID podría contribuir a perpetuar diversas inequidades presentes en el sistema escolar mediante su propio desempeño. Para evitarlo la formación se basa en evidencias (Cochran-Smith y Zeichner, 2005) en todas sus prácticas y fundamentos, lo anterior se explica según algunas experiencias (Azúa Ríos *et al.* 2019) por ejemplo, se han identificado prácticas docentes que profundizan la injusticia social sobre aquellos que la padecen mediante la reafirmación de relaciones jerárquicas, la invisibilización de formas no hegemónicas de identidad o la violencia contra éstas, en prácticas y discursos institucionales, la naturalización forzosa de estereotipos binarios y genéricos. Lo cual ha implicado pensar en currículos formativos basados en investigación para reafirmar la educación inclusiva como aparato de justicia social, entre otros factores reportados.

La FID se enfoca en el desarrollo de la autonomía, fundamentada, reflexiva, con incidencia ciudadana y política, debido a las transformaciones de los centros educativos, educar hoy implica reprogramarse hacia tareas complejas porque cambian de manera permanente, como indica Castells (1999, p. 249).

«Quien posee educación, en el entorno organizativo apropiado, puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción».

Siguiendo la cita anterior el mismo autor señala otro tipo de trabajador (Castell, 1999) el genérico, asignado a una tarea sin reprogramación no necesita incorporar información o conocimiento, la idea es ser capaz de «*recibir y ejecutar señales*» (p. 249).

En esta perspectiva la FID busca desarrollar un perfil capaz de reprogramarse en virtud de los requerimientos que exige el medio social actual en un mundo caracterizado por los constantes cambios como la acumulación y velocidad de modificación del conocimiento, la cuarta revolución industrial y los cambios acontecidos en el contexto laboral (tecnologías, inteligencia artificial) (Schwab, 2016).

2.3. Políticas de la formación inicial docente y aspectos de su desarrollo

Las políticas públicas coinciden en los factores que inciden en la FID y educación en general (CRUCH, 2012) lo cual ha implicado que la gestión académica deba complejizarse a razón de:

- a) La acumulación y renovación del conocimiento.
- b) El conocimiento disponible no es posible transmitirlo de la manera tradicional ni en los años de duración de las carreras.
- c) Los contextos socioprofesionales son dinámicos, cambian.
- d) Se requiere una formación flexible y con posibilidad de continuidad.
- e) Adicionalmente, el aumento de la cobertura en educación superior supone mayor número de estudiantes y docentes ante lo cual las instituciones deben garantizar la calidad y pertinencia formativa instalando mecanismos de permanente ajuste ante una sociedad con cambios permanentes.

Otros factores complejizan la gestión de las políticas educacionales, producto del desarrollo desigual y son enunciados por la OIT (2012) como a) el crecimiento de la población y el desafío social de la vivienda, trabajo y alimentación b) contaminación ambiental c) automatización industrial, que elevará el desempleo y forzará a la fuerza laboral a especializarse en generación de conocimiento, d) guerras y migraciones e) dependencia tecnológica (Salamanca y Badilla, 2020).

Los factores antes enunciados renuevan los requerimientos a la FID, por ejemplo el alumnado tiende a ser más diverso y en este sentido la inclusión educativa y las políticas suponen un análisis pedagógico para lo que significa educar hoy en la diversidad (origen social, étnico, racial, país de procedencia, capacidades físicas, sensoriales, intelectuales, religión) (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017)

El contexto anterior implica que la política pública educacional promueva una FID en donde se adquieran prácticas pedagógicas inclusivas que no profundicen la segregación escolar mermando la participación y disfrute del aprendizaje (Florian, Youg y Rose, 2010; Lewin, 2014).

Otra influencia política en la FID son los movimientos sociales desde los cuales emergen otros requerimientos y cuyo campo es dinámico, con perspectiva emancipadora al pensamiento binario desde donde surgen perspectivas nuevas (queer, feminismo, el cuerpo en la escuela, escuela nueva) desde lo cual la FID debe adscribir a la profundización y ampliación de los espacios democráticos para su análisis y favorecer las prácticas pedagógicas atingentes (Munizaga, Munizaga y Canales, 2018).

Otra cuestión acerca de las políticas educacionales y la discusión que suscita en FID y carrera profesional docente es su tendencia a idear modelos en perspectiva de los programas de evaluación internacional y la correspondiente categorización del alumnado en relación a los resultados, según lo informado por Thoilliez (2018) este tipo de prácticas políticas se han tornado incuestionables con todo el aparataje político involucrado y muchas veces priman por sobre las investigaciones que quieren ir más allá de ella.

Otros factores se relacionan a los efectos de la política de rendición de cuentas, la complejidad de los escenarios profesionales influyen en la FID y su carrera profesional (Assael *et al.* 2011), la actual deserción de la profesión docente se asocia a la insatisfacción laboral relacionada a un mal ambiente de trabajo, apoyo insuficiente, hay una relación entre inserción laboral difícil y abandono, sobrecarga laboral, docentes con casos de *burnout* frecuente, dificultad con el mal comportamiento de los estudiantes, dificultad con la diversidad de estudiantes, temas salariales no acorde a la complejidad que significa educar hoy (Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017). Mejorar la compensación y los beneficios de la carrera profesional docente puede atraer a los mejores estudiantes a las carreras de pedagogía (Darling-Hammond, 2010; 2017).

Otras políticas se relacionan a aminorar la deserción de estudiantes en pedagogía lo cual se explica por factores relacionados a lo pedagógico o tutoría, o la claridad en la presentación de la materia, poca promoción de la reflexión y juicio crítico, escaso dominio de la materia, falta de vocación, poca atención individual, escasa dedicación a las acciones profesionales del estudiantado, otros factores son de tipo económico, social y familiar (Fernández, 2019).

Para dar solución a los factores planteados anteriormente la actual tendencia de los modelos educativos basados en ciertas políticas es atraer y seleccionar a los mejores estudiantes para el acceso a la FID (Barber y Mourshed, 2007; OCDE, 2011). Aunque los mejores estudiantes por sí solos no son portadores de la solución a fenómenos educativos, la política educacional es la que explica la calidad y el apoyo en el contexto educacional en todas sus dimensiones como indica la OCDE (2018, p. 7),

«La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo».

En general los países diseñan políticas educativas ministeriales o institucionales orientadas a definir el acceso o ingreso y desarrollo de la formación con requisitos o no dependiendo del caso que se analice, en algunas experiencias hay requisitos de ingreso comunes a las otras disciplinas sin grandes diferencias y otros en donde se solicitan requisitos diferenciados, se agrega que algunas universidades con gran número de postulaciones establezcan sus propios requisitos como las entrevistas (Eurodyce, 2015).

Las evaluaciones de acceso a la FID son diversas, algunos aplican pruebas de tipo numéricas, lingüísticas, aptitud, test psicológicos, pruebas orales, entrevistas (Pérez-Granados, 2015) varios países cuentan con sistemas de selección, al contrario de lo anterior en las vías alternativas (ejemplo, Inglaterra, Estados Unidos, Australia) han determinado un mercado en la formación mediante agencias privadas lo cual ha significado el acceso a la docencia de manera menos selectiva (Egido, 2020).

En relación a los periodos de formación estos varían según países con una duración media de cuatro años y medio mientras que en Corea del Sur la duración de estudios es de seis años siendo uno de los casos con más años de estudios. Respecto de los enfoques en general las facultades se organizan en torno a algunas tipologías de conocimientos (Shulman, 1987) sobre los contenidos a enseñar, conocimiento pedagógico general, conocimiento sobre la didáctica de los contenidos y el conocimiento tecnológico aplicado a la didáctica de los contenidos (Smith *et al.*, 2009).

Las diferencias en el desarrollo de la FID entre países según Pedró (2020, p. 13),

«tienen que ver, en primer lugar, con la intrínseca relación entre modelos de organización de la provisión escolar y de formación inicial docentes; en segundo lugar, con las distintas tradiciones de práctica docente; y, en tercer lugar, acerca de cómo se combina la formación profesional con la académica».

La descripción de los desafíos y las tendencias de las políticas públicas, se puede ubicar a la FID en un campo complejo caracterizado por las constantes intersubjetividades, no es sólo la consecución del perfil de egreso importan los conocimientos que deba poseer un docente en un campo de desempeños inicialmente demostrables y que pueden servir para la solución de diversos fenómenos.

A priori se ha indicado que aprender a enseñar para la FID implica analizar unos componentes iniciales de conocimientos, actitudes, valores, sentimientos y afectos, las dos últimas variables son complejas debido a que se relacionan a algunos factores de deserción en la profesión, según lo informado por Marcelo y Vaillant (2018) (casos significativos, Estados Unidos, Inglaterra, Chile..) la deserción de la profesión no se debe a la falta de formación profesional sino a la incapacidad de mantener un equilibrio personal y emocional en situaciones complejas con estudiantes y contexto en general.

Lo anterior constata que las reformas deben ir más allá de escoger a los mejores estudiantes para la FID implica abrir un espacio democrático amplio colaborativo con todos sus agentes intervinientes desde dónde emerjan las políticas de la FID o carrera docente y los objetivos de la educación (Villegas-Reimers, 2003; Louzano y Moriconi, 2015)) en la actualidad las prescripciones emergen netamente desde los organismos económicos políticos, son quienes orientan y norman los fines sociales de la educación (Feiman-Nemser, 2001; Marcelo, 2016.).

Los organismos que orientan la política internacional coinciden en una FID menos fragmentada en donde exista reflexión de la teoría práctica y vinculación con los establecimientos educativos (Eurydice, 2006; UNESCO, 2007; OECD, 2011).

Las miradas de las instituciones internacionales como la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, se reflejan en la declaración de Incheon realizada en Corea el año 2015, en dicho documento se presenta una proyección de lo que podría ser la educación al año 2030, respecto de la calidad de las políticas educacionales se sostiene en la frase, no dejar a nadie atrás, lo que implica un desafío de bienestar humano conjunto y apoyado por toda la inversión posible para ello (Unesco, 2015, p. 7).

«Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, los principales acuerdos se dirigen a establecer la inclusión y equidad en educación (ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos), igualdad de género».

En relación a la educación de calidad el documento incluye a los docentes y especifica muy bien el rol de la gestión política para una formación de calidad (Unesco, 2015, p. 7)

«Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz».

Las políticas de la FID en la mayoría de los casos otorga autonomía en las instituciones formadoras lo que permite adecuar parte de los programas formativos de manera contextual, aunque los organismos administrativos principalmente estatales (nacionales, regionales o locales etc) desarrollan documentación para regular la formación, la calidad y buscar puntos comunes en la misma (OEI, 2001; European Commission, 2001; Eurydice, 2006).

En este contexto los especialistas han postulado que la FID debe orientarse a un docente ético que entienda los cambios culturales y presida transformaciones (Apple, 2011) con un alto grado de autonomía en sus decisiones (Prats, 2016) lo que implica gestionar su acontecimiento con los recursos apropiados.

Por otro lado la FID pertenece a un contexto educacional complejo, la institucionalidad de la educación en el actual escenario mundial forma identidades, posiciones sociales que condicionan la forma de vida de los ciudadanos, sus actitudes, formas de interacciones u oportunidades vitales (Bonal, 1998). Y por esta razón el estudio de factores que mermen las posibilidades de aprendizaje resulta determinante para los propósitos de los enfoques educacionales inclusivos.

Los desafíos actuales de las formaciones consignan que la forma tradicional de las asignaturas no alcanza a abordar la acumulación de conocimiento disponible por la velocidad de su renovación lo que significa gestionar de otra manera su alcance y las implicancias laborales de la cuarta revolución industrial (Internet, inteligencia artificial) (Schawb, 2016) pobreza, cambio climático, inclusión (World Economic Forum, 2016).

La necesidad de constatar las habilidades o competencias que se necesitan en la actual sociedad han evolucionado, un estudio identificó falta de estas y de preparación en las formaciones según los empleadores (McKinsey, 2017) para abordar el contexto anterior las propuestas son variadas respecto de las habilidades y competencias para el siglo XXI, pero la política educacional destaca algunas ideas (ver tabla 6).

Tabla 6: Iniciativas para la formación profesional

Problema: Acumulación del conocimiento y velocidad de conocimiento nuevo; cuarta revolución industrial (Internet, inteligencia artificial); pobreza; cambio climático; inclusión; problemas en los centros; falta desarrollar en educación habilidades y competencias para abordar estos problemas.

Referencias generales	Instituciones Internacionales	Proyectos	Objetivos
<p>Partnership for 21st Century Learning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad e Innovación. • Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas. • Comunicación. • Colaboración. <p>UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Hacer. • Aprender a Saber. • Aprender a Ser. • Aprender a Vivir Juntos. <p>APEC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje a lo largo de la vida. • Resolución de Problemas. • Auto-regulación. • Trabajo en Equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). • Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). • La comisión Europea (European Commission) • Asociación para las habilidades del siglo XXI (Partnership for 21st Century Skills) • Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (U.S. National Research Council) 	<ul style="list-style-type: none"> • OECD Educación 2030 (The Future of Education and Skills Project). 	<p>«habilidades, incluidas habilidades cognitivas y metacognitivas (por ejemplo, pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprender a aprender y autorregulación); habilidades sociales y emocionales (por ejemplo, empatía, autoeficacia y colaboración); habilidades prácticas y habilidades físicas (por ejemplo, el uso de nuevos dispositivos de tecnología de la información y la comunicación). El uso de esta gama más amplia de conocimientos y habilidades estará mediado por actitudes y valores (por ejemplo, motivación, confianza, el respeto a la diversidad y la virtud). Las actitudes y valores se pueden observar a nivel personal, local, social y global. Si bien la vida humana se enriquece con la diversidad de valores y actitudes que surgen de diferentes perspectivas culturales y rasgos de personalidad, hay algunos valores humanos (por ejemplo, el respeto por la vida y la dignidad humana, y el respeto por el medio ambiente, que no pueden verse comprometidas» (OCDE, 2018, p. 6).</p>

Tabla 6: Iniciativas para la formación profesional. *Continuación*

Problema: Acumulación del conocimiento y velocidad de conocimiento nuevo; cuarta revolución industrial (Internet, inteligencia artificial); pobreza; cambio climático; inclusión; problemas en los centros; falta desarrollar en educación habilidades y competencias para abordar estos problemas.

Referencias generales	Instituciones Internacionales	Proyectos	Objetivos
		<ul style="list-style-type: none"> UNESCO en la asamblea E2030. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación y habilidades para el siglo XXI, personeros políticos de varios países confirman la necesidad de modificar las estructuras educativas y educar en las habilidades para el siglo XXI. (UNESCO, 2017).
		<ul style="list-style-type: none"> European Commission en el 2016, adoptó una agenda de competencias y habilidades nueva e integral para Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencias Entrecomp, relacionadas a la competencia emprendedora, con un listado de competencias por cada área, recomendaciones y descriptores (). (Bacigalupo, Kampylis, Punie, y Van den Brande, 2016).
		<ul style="list-style-type: none"> En Estados Unidos existe el Partnership for 21st Century Skills (P21), 	<ul style="list-style-type: none"> Se han propuesto innovaciones para relacionar lo curricular con lo laboral, mediante un modelo integral fundado en las habilidades para el siglo XXI (Partnership for 21st Century Skills, 2008).
		<ul style="list-style-type: none"> The National Research Council 	<ul style="list-style-type: none"> Destacan la valoración dada a las habilidades para el siglo XXI en el mercado laboral (Council, 2011).
		<ul style="list-style-type: none"> Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), 	<ul style="list-style-type: none"> El objetivo es incorporar las HS21 en las salas de clases y promover la resolución colaborativa de problemas y alfabetismo TIC . Universidad de Melbourne en Australia en asociación con Cisco, Microsoft e Intel. Países como: Australia, Finlandia, Singapur, Estados Unidos, Suecia y Costa Rica. (Salamanca y Badilla, 2020).
		<ul style="list-style-type: none"> Grupo de trabajo sobre métricas de aprendizaje (Learning Metrics Task Force, LMTF). 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar nuevos estándares de medición (Educarchile, 2013) (UNESCO y el Centro para la Educación Universal del centro de estudios Brookings Institution),

Tabla 6: Iniciativas para la formación profesional. Continuación

Problema: Acumulación del conocimiento y velocidad de conocimiento nuevo; cuarta revolución industrial (Internet, inteligencia artificial); pobreza; cambio climático; inclusión; problemas en los centros; falta desarrollar en educación habilidades y competencias para abordar estos problemas.

Referencias generales	Instituciones Internacionales	Proyectos	Objetivos	
Referencias nacionales CHILE:	1. Maneras de pensar: a) creatividad - innovación, b) pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, c) aprender a aprender, metacognición (conocimiento sobre los procesos cognitivos).	2. Maneras de trabajar: a) Comunicación, b) colaboración (trabajo en equipo).	3. Herramientas para trabajar: a) alfabetización informacional, b) alfabetización en tecnologías de la información y comunicación.	4. Maneras de vivir en el mundo: a) ciudadanía (local y global), b) vida y carrera, c) responsabilidad personal y social, incluyendo conciencia y competencia culturales.

- Ley de carrera profesional docente (20.903, publicada año 2016) que crea el sistema de desarrollo profesional docente.
- El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), crea instrumentos referenciales integrados para la calidad docente:
 1. Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente
 2. Marco para la buena enseñanza
 3. Estándares de desempeño profesional docente
 (MINEDUC, 2019)

Fuente: Elaboración propia a partir de (Council, 2011; Educarchile, 2013; Villegas y Bellei, 2017; UNESCO-OREALC, 2017; OCDE, 2018; Mineduc, 2019; Salamanca y Badilla, 2020; Baena-Luna, García-Río, & Monge-Agüero, 2020).

Estas habilidades (Tabla, 6) buscan superar su incorporación como un medio para el desarrollo curricular, debido a que deben desarrollarse como competencias en sí (OCDE, 2010) en nivel primario, secundario y terciario como señala la UNESCO (2017, p. 27).

«La competencia se define aquí como la capacidad de desarrollo para movilizar interactivamente y usar éticamente la información, los datos, el conocimiento, las habilidades, los valores, las actitudes y la tecnología para participar de manera efectiva y actuar en diversos contextos del siglo XXI para alcanzar el bien individual, colectivo y global».

Lo anterior constituye la formación de un profesional con gran capacidad de autonomía y toma de decisiones con capacidad para reprogramarse recurriendo a información y conocimiento (Castells, 1999).

A grandes rasgos los países con los mejores resultados educacionales han implementado políticas efectivas combinadas para atraer y retener a los docentes más talentosos, incluyendo formación inicial rigurosa, programas de mentoría y apoyo profesional, y compensación adecuada (Mourshed, Chijoke & Barber, 2010; Hargreaves & Shirley, 2012; Loeb & Reininger, 2015).

2.4. Experiencias internacionales de la formación inicial docente

La FID actualmente estaría determinada según estándares que aseguran su calidad así como el desarrollo de la investigación para una formación basada en evidencia, mientras que las vías alternativas de FID proponen un periodo más corto para la formación, estos programas se inician para dar solución a problemas puntuales (Vaillant y Manso, 2012) como las áreas con déficit de profesores generalmente en escuelas pobres, o por necesidad de especialidades (como ciencias y matemáticas), los requisitos son tener un título universitario para luego cursar máximo 4 semestres con jornadas enfocadas (sólo sábado o media jornada), acompañados de tutorías y orientación.

La FID en general no presenta un sistema formativo unívoco, en cada país hay matices en la manera de lograr la habilitación profesional, como los ejemplos que se presentan a continuación.

En el *Teach for America* se requiere título previo luego cursan una semana y concluyen el curso con una práctica en la escuela por dos años (Kitchen & Petrarca, 2016), otro programa fuera de la universidad denominado *Relay Graduate School of Education* y el *MATCH Teacher Residency*, se centra en que los estudiantes de la FID incrementen en el alumnado de centro los resultados en las pruebas estandarizadas de no lograrlo no aprueban el curso, una parte de la formación docente se realiza online con acciones didácticas y planificación específicas con uso de grabaciones para el análisis de los desempeños.

Otra experiencia de formación es Singapur en dónde se relaciona la FID con los resultados del alumnado de centro, para Morris y Patterson (2013) se destaca por estar dentro de los primeros lugares en las mediciones internacionales de matemáticas y ciencias. Una de las consignas en su sistema de educación y desarrollo se centra en los docentes y las políticas económicas para la formación inicial de éstos, destaca la fuerte enseñanza teórica pero también práctica (aunque se reconocen brechas en

este aspecto) deben completar un bachillerato con una especialidad luego realizar un posgrado, para enseñanza primaria o secundaria el National Institute of Education es el encargado principal de la formación de docentes y además regula el número de estudiantes matriculados para que exista coherencia entre número de egresados y lugares de trabajo. Otro aspecto a considerar son sus políticas de atracción y retención de docentes, con un 75% de financiamiento por parte del estado para estudios de posgrado, bonificaciones y cuenta con metodologías claras en la progresión de la carrera (Morris y Patterson, 2013).

Otra experiencia de formación como Francia, La Ecole Normale Francese fue un referente de FID para varios países latinoamericanos (Ávalos, 2003) sigue un modelo consecutivo de formación de docentes, la Escuela Superior de Profesorado y Educación es la encargada de la preparación de los futuros profesores desarrollando especialidades a través de sus másteres, se obtiene un grado previo para posteriormente acceder a los programas de formación inicial profesional y cursan aproximadamente 5 años, la preparación incluye conocimientos para ejercer en las distintas etapas educativas, clases teóricas, conocimientos de los contextos profesionales, análisis de prácticas profesionales, y finalmente redactan una tesis profesional (Ramírez, 2015).

Otra experiencia es España, su principal transformación es la sustitución del modelo establecido por la Ley General de Educación de 1970, por uno basado en el sistema de grados y postgrados como la mayoría de los países en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se equipararon los títulos de docente infantil y primario con los títulos universitarios de grado. En educación secundaria y con nivel de posgrado los objetivos se direccionan a una formación pedagógica y didáctica, dichas titulaciones son requisito para desempeñarse como docente. Se establecieron competencias generales que los estudiantes deben adquirir, contenidos formativos y las competencias específicas, esta es la base, en la cual las Universidades deben fundamentar sus programas de formación (Tiana, 2013).

En el caso de Canadá los responsables de la formación inicial docente son las universidades desde el cierre que tuvieron las escuelas normales en la década de los 70, sin embargo los efectos de este cambio y la percepción de la formación como proceso de profesionalización comenzó aproximadamente en los noventa. Los años de formación aumentaron y se estipularon competencias a desarrollar con el protagonismo de la formación compartida entre Universidad y los centros educativos. Para quienes posean un grado académico (3 a 4 años), y quieran entrar a la carrera docente deberán formarse por 3 a 4 años más, en competencias profesionales docentes. La particularidad de la FID en Canadá es poner énfasis al Prácticum con

colaboración de los centros como aliados en la formación. Los grupos de práctica son apoyados por un representante de la facultad tienen aproximadamente 3 horas semanales para reflexionar como grupo, experiencias, asuntos de equidad, excepcionalidad, investigación acción y desarrollo profesional. En este caso el Prácticum se despliega desde etapas tempranas y muy bien planificadas (Russell, 2014).

Otra experiencia es el caso de Japón referente mundial en pruebas internacionales, se sustenta bajo la comprensión amplia de que uno de los factores más importantes para este logro son los buenos docentes (Tadakasu, 2014). Para lo cual este país asiático establece una serie de requisitos para la entrada a la FID, deben cursar una etapa de formación muy parecida a los demás países en términos de contenidos y duración de este, la diferencia sin embargo se encuentra en el Prácticum, el cual es solo de 20 días. Los aspirantes a docentes además deben someterse a un proceso competitivo rinden un examen para adquirir la licencia de enseñanza posterior a la formación inicial para luego entrar en programas de inducción obligatorio (OCDE, 2014). La profesión docente es respetada y valorada, según López (1999) desde la ley promulgada para el aseguramiento de personal capacitado los salarios aumentaron en un 25%, lo cual atrajo más postulantes la mayoría formados en universidades (56,7%) y otros (14%) formados en los Juniors Colleges (formación de 2 años), sin embargo las vías de selección igualmente son más estrictas para el ejercicio de la profesión y el modelo tiene una formación permanente importante durante toda la trayectoria de los docentes, valorando la experiencia del ejercicio de la profesión.

En general se logran identificar vías de FID, una profesional en la Universidad y las vías alternativas, entre otras (ver tabla 7).

Tabla 7: Modelos de formación inicial docente

Modelos	Institución	Colaboradores	Acceso	Norma	Formación y objetivos	Agentes intervinientes de la formación	Evaluación
Modelo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades • Institutos normales 	Centros educativo	Pruebas escritas, entrevistas, test.	<ul style="list-style-type: none"> • Estado 	Políticas públicas en educación, centrada en la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes especialistas en contenidos disciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones propias de las instituciones de formación, o en otros casos el Estado implementa procesos de acreditación.
Modelo alternativos	<ul style="list-style-type: none"> • Agencias 	Centros educativo	Título profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Estado 	Formación para áreas con déficit de profesores, tanto disciplinar así como en contextos complejos. Centrada en la formación práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes especialistas en psicopedagogía • Docentes especialistas en teoría de la educación y didáctica de las disciplinas 	
Modelos altruistas	<ul style="list-style-type: none"> • Agencias 	Centros educativos	Título profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Estado 	Formación orientada al incremento de evaluaciones nacionales o internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisores de prácticas • Docentes de las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones nacionales o internacionales, cuando no hay mejoras en este aspecto el docente es despedido

Fuente: Elaboración propia.

La FID sus contenidos, procedimientos o filosofía está además influenciada por los procesos de internacionalización de la educación superior lo cual permite un intercambio del conocimiento y consolidación de una formación que facilita el diálogo y movilidad profesional pero que a la vez debe ser capaz de respetar las autonomías y visiones culturales propias de cada región, por ello Gijón-Puerta y Crisol-Moya (2012), señalan que las relaciones internacionales requieren especial organización y articulación en tres áreas propias de la Universidad la docencia, investigación y la vinculación con el medio.

2.5. La pertinencia de la formación inicial docente

La pertinencia de la FID es un tema que se relaciona con las necesidades de los contextos profesionales, políticas, movimientos sociales, no es fácil esta articulación debido a los cambios acontecidos en los centros junto con la acumulación de conocimiento y velocidad de su generación.

Los temas más comentados en este aspecto son lo curricular, financiamiento, problemas estructurales, desarticulación del conocimiento pedagógico. Otro factor son las creencias que traen los estudiantes a la FID estas son adquiridas desde que ingresan al sistema escolar y conforman una manera de comprender aspectos de la profesión (aprendizaje, enseñanza y conocimiento).

Los estudiantes de FID poseen creencias sobre lo que es un buen docente, como debe ser una evaluación o el mismo aprendizaje, entre otros, estos marcos interpretativos muchas veces se hacen sin grandes procesos de reflexión y se convierten en el principal repositorio desde donde el estudiante se fundamenta para su acción o práctica pedagógica a la hora de enseñar y son muy difíciles de erradicar en la FID (Joram, 2007).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, Guerra y Montenegro (2017), comentan que el paso por la FID no sólo debe consignar que para la enseñanza de un tema se precisa dominar el contenido o tener conocimientos generales sobre pedagogía sino poseer conocimientos específicos para la enseñanza de ese tema. En este sentido Shulman desarrolla algunas ideas para la FID, las fuentes de adquisición del conocimiento y las categorías de la base de conocimientos (ver tabla 8).

Tabla 8: Conocimiento y enseñanza FID

Fuente de adquisición del conocimiento	Categorías de la base de conocimientos
<p>1) Formación académica en la disciplina a enseñar</p> <p>2) Los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente);</p> <p>3) La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros</p> <p>4) La sabiduría que otorga la práctica misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conocimiento de la materia impartida; • conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; • conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como «herramientas para el oficio» del docente; • conocimiento pedagógico de la materia: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; • conocimiento de los educandos y de sus características; • conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, o la gestión y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y • conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. <p>* Entre estas categorías, el conocimiento pedagógico de los contenidos adquiere particular interés porque identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Shulman (1987).

Otra pertinencia de la FID se relaciona al campo profesional mediante el desarrollo de la creatividad entendida como la capacidad de generar soluciones a problemas, en donde la intuición, racionalidad, la reflexión se orientan a comprender el fenómeno para incidir. Los docentes hoy lo realizan en distintos campos, convivencia, democracia, problemas, cursos numerosos y necesidades heterogéneas del alumnado y un

currículo no hecho para ello, cuidar el orden, saber qué hacer cuando un objetivo no se está logrando o la falta de materiales (Ávalos, 1994, P.16).

«Las estrategias de solución, que al inicio posiblemente se deciden con imaginación, después de un proceso reflexivo o de consulta, con el tiempo y en la situación de muchos profesores, se tornan en estrategias rutinarias, que sólo se quiebran cuando la situación problema se agudiza o adquiere características muy nuevas. Quien observa, entonces, el aula de un profesor o de una profesora que tiene soluciones rituales para sus problemas, dictamina que ese profesor no es creativo, olvidando que, tal vez, al inicio de su carrera hubo creatividad, pero quizás no la energía para luchar y experimentar con respuestas ante los obstáculos del contexto. Por tanto, el problema de ese profesor puede bien no ser su capacidad creativa, sino el grado de su autonomía profesional».

Cuando se implementan políticas educativas toda la sociedad espera que tengan el impacto o la pertinencia que prometen y de lo anterior se genera el constante debate para la reconceptualización de la profesión docente frente a los desafíos sociales representados en los centros, hay estudios que evidencian resultados alentadores y existen otros que aún demuestran por ejemplo, un profesorado con una visión restringida de las prácticas pedagógicas de inclusión con el alumnado migrante en las escuelas (Cerón, Pérez Alvarado y Poblete, 2017).

Debido a los continuos fenómenos evidenciados en los centros educacionales se piensa una FID capaz de completar evidencias para evitar la falta de contextualización de las propuestas formativas, aunque para Cardona, Murcia y Garzón (2014) las políticas educativas no serían suficientes y posiblemente siempre carezcan de algún elemento para lograr articular los requerimientos contextuales (uso de tecnologías, ruralidad, diversidad del alumnado, colegios públicos, privados, subvencionados, pobreza, inclusión, tensión gremial, la voz de los expertos, presión por acuerdos internacionales) con la FID y las políticas a implementar lo cual exige un esfuerzo con hallazgos constantes para sugerir las mejoras pertinentes (Apple, 2011).

Respecto de un modelo de razonamiento y acción pedagógica profesional, se ha reflexionado que su pertinencia implica el desarrollo de la comprensión, transformación, instrucción, evaluación y la reflexión, entre otros (ver tabla 9).

Tabla 9: Modelo de razonamiento y acción pedagógicos

Comprensión:
<ul style="list-style-type: none"> • De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.
Transformación
<ul style="list-style-type: none"> • Preparación: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos. • Representación: uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. • Selección: escoger a partir de un repertorio pedagógico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento. • Adaptación: y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.
Instrucción
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. • Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades. • Evaluar nuestro propio desempeño, y adaptarse a las experiencias.
Reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias. • Nuevas maneras de comprender • Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo. • Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Shulman (2001).

Todo el aparatage estructurado en documentación ministerial prescriptiva de lo que debe ser un docente (entre ello innovador, reflexivo, que escriba su lección pedagógica, centrado en el estudiante de manera personal), no siempre es pertinente en un contexto educacional con fijación en formalismos burocráticos, con objetivos unívocos, rendimiento medido y uso de herramientas definidas, currículum no diseñado para lo heterogéneo, hechos emergentes que acontecen en el aula, entre otros (Ávalos, 1994).

En general la mayoría de los programas de FID se preocupan por la pertinencia teórico-práctica y política;

- a) Responder a las políticas públicas y los mecanismos de control.
- b) Responder a los diversos lugares de desempeño futuros de la profesión.
- c) Analizar la fusión (teórico-práctico) como un conocimiento investigativo formativo-reflexivo.
- d) La teoría práctica de los futuros docentes y su rol en el desarrollo de ciudadanos en los centros educacionales.

La pertinencia de la FID implica analizar entonces dos tipos de conocimientos vinculados a procesos formativos, un conocimiento especializado epistémico y un conocimiento generado de las experiencias prácticas en otros contextos que no sea la Universidad precisamente con un enfoque reflexivo y análisis crítico de los procesos de las prácticas pedagógicas (los propios procedimientos y actuaciones dentro de un contexto profesional) (Korthagen, 2001).

Los desempeños en los centros se categorizan en lo que se denomina práctica pedagógica, la práctica pedagógica es una expresión para denominar el oficio de enseñar, es decir, enseñar solo es provocado en un tiempo real y surge desde la construcción del saber y desde la reflexión de la práctica considerando todo el contexto de la praxis profesional, políticas, filosofía, lugar, preparación del contenido, su desarrollo, valoración del trabajo, aprendizaje de los alumnos, sus características y los factores que inciden, estas variables y sus relaciones construyen de manera dinámica el saber pedagógico en contexto. El saber pedagógico se constituye entonces en una relación entre práctica (cotidianeidad), reflexión (vinculación crítica con diversos fragmentos de las estructuras que convergen en la profesión) y tradición del oficio (saber acumulado de la profesión) (De Tezanos, 2015).

La pertinencia de la FID se asocia a un docente reflexivo, concepto relacionado al ámbito profesional, para Dewey (1910), los profesores realizan acciones reflexivas en situaciones problemáticas que no pueden resolverse a priori debido a que se necesita un margen para analizar la experiencia (debido a la incertidumbre, dudas, entre otros) y reflexionar el denominado Puzzles of Practice (acertijos de la práctica) (Munby y Russel, 1990) para lo cual recurrirá a diversa información (intersubjetividades) con motivo de solucionar aspectos de su práctica.

En su dimensión social la reflexión necesita de espacios democráticos para el diálogo abierto y racional, *«cuando el patrón cultural dominante enfatiza estructuras paternalistas y autoritarias, herederas de lo feudal, la reflexión solo es posible en el*

dominio de lo privado, perdiendo su condición social, que es fundamentalmente pública y colectiva» (De Tezanos, 2015, p. 15). La misma autora hace hincapié respecto de la dimensión crítica de la reflexión significa distanciarse para poner en conflicto diferentes subjetividades (teorías, ideas, hechos, entre otros), sobre lo que se quiere criticar. En la misma idea uno de los factores que no puedan estar ausentes es la escritura de la práctica, lugar donde se articula la reflexión, teorías, historia, prejuicios. En efecto, la pertinencia de la FID, incluye ambientes de la práctica pedagógica donde sean posibles diversos elementos que configuran la profesión docente (Ver figura 4)

Figura 4: Pertinencia profesional de la FID



Fuente: Elaboración propia.

La pertinencia de la FID se analiza además desde diferentes factores como las políticas públicas y el propósito de su orientación, la participación democrática de los actores que forman parte de las comunidades escolares y su incidencia resolutoria, siendo las instituciones involucradas como contextos profesionales las que validan la pertinencia de la formación (Hirmas, 2014) la relación con los contextos profesionales muchas veces cambia en los estudiantes la concepción de ser docente, se identifican

nuevas competencias que debieran adquirir y otras propias del plan formativo que debían desarrollar más, se identifica el impacto positivo que puede tener la docencia en el aprendizaje del alumnado de centro (Aldermir y Kurt, 2014) y se beneficia el saber pedagógico (Srinivasan, 2016) y posibilita la validación de la formación curricular en un contexto profesional.

Una FID pertinente a priori entrega unas capacidades iniciales, según los análisis de Shulman (2001) serían, consolidar las fuentes principales de la enseñanza, a) la formación académica en la disciplina b) los materiales y el entorno educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente), c) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros, d) la sabiduría que otorga la práctica misma.

En relación a la sabiduría que otorga la práctica, el mismo autor señala que es la menos codificada pero la que puede proporcionar información de los fundamentos de las prácticas que guían a los docentes competentes y su racionalización reflexiva. En la investigación educativa un objetivo consiste en desarrollar representaciones codificadas del saber pedagógico implícito en la práctica de los docentes competentes, inexpertos, experimentados (Shulman, 2001).

Las actuales carreras que forman docentes según los comentarios de Martínez (2016) tienen objetivos formativos cada vez más exigentes se asemejan al máster debido a que se busca la formación de un docente que sea capaz de crear conocimientos con saberes profundos, enseñar bien y con la misión de aprender de manera autónoma o autodirigida a lo largo de toda su vida profesional para desarrollar soluciones en contextos diversos donde se insertará, saber sustentar sus acciones (aprendizaje continuo) y tener una comprensión fundamentada en los aspectos teórico-prácticos (Korthagen, 2001) entre otros.

En la mayoría de los trabajos que analizan la FID se va a indicar no solo la apropiación de los espacios contextuales o la estrategia que implica la metodología del desarrollo de los saberes en lo teórico-práctico además tratan cuestiones como, los objetivos país de la FID, los modelos ya probados, los que aparecen con innovaciones, la duración de los estudios, el contenido curricular, el trabajo en el centro, la selección de estudiantes y la reflexión de los saberes que se desarrollan (Ramírez, 2015).

Las principales dificultades en la implementación actual de la FID siguen en el marco de establecer prioridades formativas, acuerdo de objetivos entre expertos,

las reformas, tiempo de formación, el trabajo que surge desde lo teórico y práctico (Ramírez, 2015) y la identidad profesional mediante el contacto con otras instituciones colaboradoras (Gairin, *et al.* 2015; Tao y Gao, 2018).

Los matices y la diferenciación de los objetivos de los modelos lo va a dar el contexto (Rebolledo, 2015) por este motivo cualquier reforma educativa considera la formación inicial docente y toda su implicancia (OCDE, 1998).

2.7. Decálogo del capítulo

1. La formación inicial de docentes es una prioridad en la agenda legislativa de la mayoría de los países pero su calidad depende de la calidad de las políticas que se legislen.
2. La formación inicial de docentes y carrera profesional en los países con alto desempeño, se caracteriza porque seleccionan a los mejores postulantes, existen políticas claras del avance en la carrera, la valoración social es alta debido a las compensaciones y lo que significa enseñar hoy en los centros educativos.
3. La formación inicial de docentes está adquiriendo una visión más práctica, incorporando a los centros educativos como un contexto fundamental para la profesionalización docente.
4. El profesorado es asociada más que ninguna otra profesión como uno de los factores claves en los aprendizajes de los estudiantes y progreso en diversos ámbitos.
5. La formación inicial de docentes transita entre los modelos estructurales uno denominado concurrente, caracterizado por integrar tanto lo disciplinar como lo didáctico-pedagógico de manera paralela. Otro modelo es el llamado consecutivo, se diferencia del anterior porque se realiza primero la formación disciplinar y a posterior la formación didáctico-pedagógica.
6. La formación inicial de docentes en cuanto a sus contenidos éstos se direccionan a un conocimiento especializado epistémico y un conocimiento generado de las experiencias prácticas en otros contextos que no sea la Universidad precisamente, con un enfoque reflexivo y un análisis crítico de los procesos para mejorar las practicas pedagógicas y por consiguiente constatar el perfil de egreso.
7. La formación inicial de docentes se orienta a formar con perspectiva en los organismos internacionales los cuales prevalecen en la agenda educativa.

8. En la formación inicial de docentes se necesita un formador tutor que oriente el proceso de aprendizaje mediante la reflexión y enfocado en la gestión del conocimiento.
9. La inclusión es un factor fundamental en la formación inicial docente y carrera profesional, así como el desarrollo de las competencias o habilidades para el siglo XXI.
10. La pertinencia pedagógica de la FID se sustenta en la investigación, los requisitos ministeriales y la problemática de los centros.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CHILE

3.1. Introducción	79
3.2. La formación inicial de docentes en Chile: antecedentes	79
3.3. La formación inicial de docentes en Chile: análisis de su contexto actual.....	84
3.4. Los estándares para la formación inicial de docentes.....	98
3.5. Decálogo del capítulo.....	100

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CHILE

3.1. Introducción

Este capítulo tiene como finalidad describir parte de la historia de la FID en Chile con sus distintas etapas inicios y el establecimiento de las primeras instituciones bajo la conducción protagónica del Estado y con referentes fundacionales extranjeros (Francia y la École Normale, Alemania y los Herbartianos y Estados Unidos con John Dewey).

Se abordan los principales hitos, los inicios con el establecimiento de las escuelas normales y su expansión, el acuerdo de sus principales componentes, finalmente su cierre definitivo y el traspaso de la formación a la Universidad con las primeras facultades, su expansión regional, los efectos de algunos gobiernos y las secuelas de la dictadura militar.

Se contextualiza la desregulación de la formación y entrada de otras instituciones de carácter privado, la creación de organismos estatales para su regulación, los estándares y creación de competencias para la formación, y su actualidad de acuerdo a la ley de carrera docente que entra en vigencia el año 2017.

Lo anterior se realiza para encuadrar la tesis en un marco explicativo concreto y para describir en general la actualidad de la formación inicial docente en Chile.

3.2. La formación inicial de docentes en Chile: antecedentes

Los primeros en ejercer la enseñanza en Chile fueron los eclesiásticos y laicos caracterizados principalmente por poseer una formación religiosa y los saberes relacionados al dominio de la lectura, escritura, matemática y nociones culturales para la época bajo la misión de evangelizar (Núñez, 2007).

Los antecedentes de la FID en Chile comienzan con una Escuela Normal de preceptores en el año 1842 a cargo de Domingo Faustino Sarmiento con gran influencia del modelo Francés a través de la Ecole Normale. En el año 1854 se forma la escuela normal presidida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús institución con la particularidad de formar solo mujeres. Según la revisión de Ávalos (2003), desde los inicios hubo una tendencia hacia los modelos europeos lo

cual se acentuó con la motivación del gobierno de entonces que prioriza la escuela alemana por sobre la francesa para la FID. El encargado de este primer hito fue José Abelardo Núñez, quien a su vez trae consigo profesores alemanes para instalar la pedagogía Herbartiana en el año 1885.

Otro hito es la primera institución de FID de educación secundaria liderada por el educador Valentín Letelier quien además consignó que esta formación debía ser de nivel universitario. Después de una serie de presiones políticas se estableció el Instituto Pedagógico al alero de la Universidad de Chile, con Federico Johow como director junto a un grupo de profesores alemanes que serían los formadores. Otros personajes influyentes en la formación de docentes son, Darío Salas, Irma Salas y Amanda Labarca, que atraídos por los pensamientos de Dewey, instauran ideas de la pedagogía social en Chile, estas ideas serían la base de las principales reformas llevadas a cabo en la época y su influencia en los maestros y maestras llevaría a formar la asociación general de profesores y a los propios docentes a sugerir una reforma educacional, acogida a posterior en el gobierno del presidente de la República Carlos Ibañez (Caiceo, 2016).

En el año 1929 se produce una reorganización y extensión de las escuelas normales con cuatro de tipo urbanas y dos rurales escuelas; normales para mujeres y escuelas normales para hombres. En el año 1933 la Escuela Normal superior Abelardo Nuñez incorpora en la formación la investigación y formación de formadores. Alrededor del año 1940, las escuelas normales aumentan en número, dada la importancia que les asigna el presidente de la época Pedro Aguirre Cerda, conocido por su lema, *gobernar es educar*. Además se inician las discusiones acerca de unificar criterios de formación para docentes de primaria y docentes de secundaria. El ingreso a las escuelas normales se hacía mediante un riguroso examen. Las escuelas normales se caracterizaban por el sello institucional con el cual formaba y eran parte del proyecto del desarrollo país con una sólida formación general, énfasis en la formación científica, artística y técnica, la práctica profesional se consideraba fundamental para dar cuenta del currículum formador (filosofía educativa, currículum escolar, formación normalista), contaban además con un respaldo político considerable y su sello histórico formativo con el pensamiento francés, luego alemán y finalmente norteamericano (Grünwald y Herrera, 2012).

Las primeras instituciones formadoras de docentes de etapa primaria (Escuelas Normales), estaban controladas y reguladas por el Estado, mientras que en los docentes de educación secundaria su formación se desarrolla principalmente al alero de la Universidad de Chile; su plan formativo inicia en el año 1934 y concluye en el 1945, debían cumplir con tres años en el instituto superior de humanidades (ciencias

y letras) para luego concluir su formación en el instituto pedagógico, caracterizado por ser la institución que preside la formación de docentes. En el año 1981 y por designio de la dictadura militar ambas instituciones se fusionan, posterior a ello otras instituciones comienzan a formar docentes en Santiago (Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica) y regiones (Universidad de Concepción, Universidad Austral, Católica de Valparaíso y Católica del Norte) (Cox y Ggysling, 1990; Ávalos, 2004).

En el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964 a 1970) se consolida la reforma denominada integral; los principales aspectos se direccionaban a los contenidos curriculares y formación de docentes, se introducen los conceptos de formación inicial y formación permanente (a cargo del centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP), que inicia su trabajo en 1967 a la fecha), se terminan las diferencias curriculares según género, se otorga mayor importancia a los conocimientos científico-humanista.

La dictadura militar concluye la educación normalista y la reforma llevada a cabo para su reestructuración, las universidades deben formar a los docentes de etapa primaria y docentes de etapa secundaria, con una fuerte intervención militar tanto en lo ideológico como en lo político, lo cual traería secuelas en educación en las ocho entidades existentes en aquel momento (Ávalos, 2004). Entre los años 1979 y 1981 la formación de docentes se declara como no universitaria creando un nicho de negocios en educación con lo cual se abren institutos profesionales privados que podían dictar estas carreras, y varias universidades privadas adscriben de manera importante a la FID. Las carreras se dictan en diversas modalidades, diurno, vespertino, a distancia y solo sábados, lo cual elevó la cifra de titulación considerablemente aunque sin regulación alguna.

La FID y las universidades en la década de los noventa se ve debilitada por las reformas que las secundaron en la dictadura militar junto con lo cual se desvalorizó la profesión y disminuyeron significativamente las remuneraciones haciendo no atractiva la carrera. La calidad en la formación mermó, sin requisitos de postulación, programas poco actualizados, baja producción científica, preparación insuficiente de los formadores dado este escenario el interés por estudiar pedagogía disminuyó y se precarizó la profesión (Ávalos, 2004). La duración de la dictadura militar fue considerable y trae consigo no solo efectos en la FID sino además en las condiciones laborales de la carrera profesional, cambios igualmente en la estructura y financiamiento de la educación (la educación superior ya no posee el estatus de gratuidad), el rol del Estado paso a ser secundario, otorgando facilidades para la apertura del sector privado y negocios en educación (como colegios particulares subvencionados), el profesor ya no es considerado funcionario público y su sueldo

se reduce un tercio, junto con lo anterior las escuelas públicas son transferidas a la administración de las municipalidades (Larenas *et al.* 2015) lo cual ha ido cambiando en la actualidad.

En cuanto a la estabilización de la FID en los noventa se inicia un periodo de transición hasta hoy. En el año 1991 se aprueba el estatuto docente aplicable solo a los profesores de escuelas administradas por las municipalidades (dejando fuera a los particulares y particular subvencionado), con lo cual se profundiza la segregación y se divide al gremio docente.

El estatuto docente establece normativas para el mejoramiento y recuperación progresiva de la profesión docente regula las condiciones de trabajo, la estabilidad en los cargos (aunque los directores tienen la facultad año a año de cambiar el 5% de su planta docente), desempeño en condiciones difíciles, comienza un proceso de mejoramiento simbólico en las remuneraciones y bonificaciones por perfeccionamiento, dispone además que el profesorado sea consultado respecto de políticas en materias educativas (solo consultivo, no resolutivo), junto con lo cual 17 universidades fueron seleccionadas para reformular sus programas de formación y se aumenta la matrícula en carreras de pedagogía (Cornejo, 2012; Larenas *et al.* 2015).

Posteriormente se crea la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, la cual estableció que los titulados de pedagogía debían tener el grado de licenciatura por lo cual se considera una carrera de educación superior, los organismos reguladores que comienzan a operar con mayor protagonismo como la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) tuvieron efecto organizativo en las carreras de pedagogía los primeros criterios se establecieron en componentes para los perfiles de egreso y estándares de egreso, áreas de formación, recursos humanos, lineamientos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza (Ávalos, 2004).

Las Universidades de manera progresiva declaran una formación basada en competencias. Los requisitos mínimos de ingreso a la FID son, ser egresado de la educación media, rendir la prueba de actitud académica para ingreso a la educación superior y alcanzar el puntaje establecido según la Universidad a la que postula.

El escenario de mercantilización de la educación respaldado por la ley orgánica constitucional de la enseñanza (LOCE, 10 de marzo de 1990) se adhiere a requisitos mínimos de ingreso a la FID, se propiciaron algunas alternativas que si bien aumentaron la cobertura de manera considerable en el número de egresados la calidad fue una de las variables más discutibles, algunos programas no tenían criterios de selectividad de estudiantes, poniendo como requisito solamente la licencia de secundaria (con lo

cual se precarizan las oportunidades laborales por la gran cantidad de egresados), versus las exigencias que imponen las Universidades públicas.

Tabla 10: Hitos generales de la formación inicial docente en Chile

AÑO	Instituciones	Filosofía	Características
1842	Escuela normal de preceptores	Ecole normale (Francia)	Primera institución dedicada a la formación de docentes solo para hombres
1854	Escuela normal de preceptoras presidida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús	Católica	Institución con la particularidad de formar solo mujeres
1885	Escuela normal	La escuela alemana, pedagogía herbartiana	Orientado a un sistema basado en ideas que consideraba a la metafísica, lógica, estética y perfeccionamiento moral.
1927-1931	Instituto pedagógico	Pedagogía social, de Dewey	Base de las principales reformas llevadas a cabo en la época, su influencia en los maestros llevaría a formar la asociación general de profesores, y a los propios maestros a sugerir una reforma educacional, acogida a posterior en el gobierno del presidente de la república, Carlos Ibañez
1929-1933	Escuelas Normales	Pedagogía social, de Dewey	Se produce una reorganización y extensión de las escuelas normales, con cuatro de tipo urbanas y dos rurales, escuelas normales para mujeres y escuelas normales para hombres. Se incorpora en la formación la investigación y formación de formadores
1940	Escuelas Normales	Pedagogía social, de Dewey	Con el lema gobernar es educar, el presidente Pedro Aguirre Cerda, aumenta el número de escuelas normales, se inician discusiones respecto de unificar criterios de formación para maestros de primaria y secundaria.
1934-1973	Universidad de Chile (Instituto superior de humanidades e Instituto pedagógico)	Pedagogía social, de Dewey	La formación se desarrolla principalmente al alero de la Universidad de Chile, su plan formativo inicia en el año 1934 y concluye en el 1945, debían cumplir con tres años en el instituto superior de humanidades (ciencias y letras) para luego concluir su formación en el instituto pedagógico. Posteriormente se consolida hasta el año 1973, una formación basada en los científico - humanista.

Tabla 10: Hitos generales de la formación inicial docente en Chile. *Continuación*

AÑO	Instituciones	Filosofía	Características
1973	Golpe militar	Dictadura militar	Las universidades se hacen cargo de formar a los maestros primarios y secundarios, con una fuerte intervención militar tanto en lo ideológico como político. Se cierran todas las escuelas normales de manera paulatina. La formación inicial de docentes, se diversifica, involucrando a grupos económicos que a través de negocios privados (Universidades, Institutos), dictan la carrera, con modalidad, online o solo los sábados, mismo camino que tomarían las universidades estatales con programas similares, el resultado sería el inicio de la precarización laboral docente y formativa: desvalorización de la profesión, merma en salarios, menor calidad en los programas de formación, sin requisitos de ingreso, baja producción científica.
1973-1990	Universidades e Institutos de formación profesional de carácter público. Institutos profesionales Privados Universidades Privadas		
1990-1995	Universidades Públicas Universidades Privadas Institutos Profesionales	Democracia	Se aprueba el estatuto docente, que norma la carrera profesional docente. Se crea la ley orgánica constitucional de la enseñanza y se consolida la formación inicial docente, como una carrera Universitaria. Paulatinamente, las Universidades del Estado inician trabajos para establecer requisitos de entrada a la formación inicial docente versus las Universidades privadas, que solo piden la prueba de entrada rendida.

Fuente: Elaboración propia.

Los antecedentes analizados describen el proceso de iniciación de la FID en Chile con un rol protagónico del estado. La posteridad de la FID y carrera docente se vería seriamente afectada por la dictadura militar iniciando su paulatina precarización.

3.3. La formación inicial de docentes en Chile: análisis de su contexto actual

En los últimos años después de un periodo extenso de protestas y manifestaciones de los movimientos sociales principalmente estudiantes secundarios y universitarios se logra la presión política para la derogación de la LOCE. Entre los años 2006 y 2014 se impulsan una serie de modificaciones como la acreditación de las carreras de pedagogías, se crea el programa y prueba denominada «inicia» que mide conocimientos teóricos socializados desde el Ministerio de Educación (sus resultados servirán a las instituciones de formación de docentes, para mejorar sus procesos formativos), lo cual es discutido fuertemente por los sectores gremiales y académicos,

comienzan los convenios de desempeño para las facultades de educación programas de becas y proyectos de ley (Rubilar, 2015) siguiendo la tendencia internacional de rendición de cuentas con regulación desde el estado.

La preocupación por la FID y su calidad se ha incrementado en Chile aunque hay decisiones políticas que tienen resistencia por parte del gremio de profesores como la apertura de otras profesiones para que ejerzan la pedagogía debido al inminente mercado de la educación con egresos masivos desde otras carreras sin gran fuente laboral. Este colectivo puede ejercer la docencia en caso que su formación pueda resolver alguna asignatura del currículo escolar disposición que según Rubilar (2015) se sustenta en la creencia de que realizando esto se elevará la calidad de la docencia.

Los mecanismos reguladores o supervisores como la comisión nacional de acreditación (CNA) evalúan actualmente algunos factores de la FID mediante la revisión de unos mínimos comunes y la implementación de mejoras (Cabezas y Claro, 2011; Domínguez *et al.* 2012; Rubilar, 2015). Se aprecian debilidades que se han superado como los formadores con doctorado pero aún se detecta escasa innovación y vinculación con el medio (Ávalos, 2004; Cornejo, 2012).

Los procesos de acreditación de los programas en educación superior en general se tratan de una declaración pública de que se cumple con criterios de calidad. Es una evaluación externa de los cambios en los programas hacia sus propósitos y perfil de egreso, mediante un acompañamiento constante para la cumplir criterios en un contexto de definiciones institucionales (CNA, 2010).

Las agencias de calidad (nacionales o extranjeras) son autorizadas y luego supervisadas por la comisión nacional de acreditación (CNA) en un marco legal, el objetivo es acreditar carreras de pregrado, magíster, especialidades salud. Consta de tres etapas evaluación interna, externa y juicio de acreditación (CNA, 2010).

Tabla11: Acreditación de programas de formación

Criterios	Definición	Descripción
Evaluación de la calidad	«El proceso mediante el cual una carrera reúne y analiza información sobre sí misma, a partir de criterios y patrones de evaluación definidos, con el fin de generar mecanismos de control de su calidad» (CNA, 2008: 11)	Se debe desarrollar un informe que sirve para la evaluación externa, la cual incluye visita de pares que retroalimentan la autoevaluación interna.

Tabla 11: Acreditación de programas de formación. Continuación

Criterios	Definición	Descripción
Juicio de acreditación	Comunicado de acreditación realizado sobre la base de los criterios de evaluación, del informe de autoevaluación, informe de pares evaluadores, las observaciones de la carrera de este último y la opinión del presidente del comité de pares (CNA, 2008).	La acreditación puede ser por un mínimo de 2 años y máximo de 7 años. Se comunica mediante un documento resaltando las fortalezas y debilidades por las cuales se adjudica los años de acreditación.
Parámetros de acreditación	La Ley 20.129 establece que el proceso de acreditación de carreras se realiza en sobre dos áreas a) el perfil de egreso actualizado de la carrera b) el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de dicho perfil.	Dentro de estos parámetros de evaluación, se analizan la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, y la infraestructura y recursos físicos necesarios para lograr el perfil de egreso definido (CNA, 2010).
Criterios de evaluación	Los criterios de evaluación definen las expectativas que deben satisfacer las carreras en el marco de su perfil de egreso (CNA, 2008). De este modo, se evalúa un programa de acuerdo a sus propias definiciones y perfil de egreso, respetando la diversidad de misiones y objetivos.	La CNA establece 9 criterios Propósitos; Integridad; Estructura organizacional, administrativa y financiera; Estructura curricular; Recursos humanos; Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; Resultados del proceso de formación; Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza; y Vinculación con el medio (CNA, 2010). Cabe destacar que estos criterios incluyen ocasionalmente algunos indicadores (por ejemplo, la existencia de egresados o el tiempo de egreso respecto de la duración real de las carreras), sin embargo, promueven el amplio uso de indicadores por parte de las carreras para los efectos de su gestión, control de procesos y resultados.
Indicadores	Son medidas usualmente cuantitativas y que ponderan el cumplimiento de la agenda definida por la institución o programa-	La CNA ha ido incorporando crecientemente el uso de indicadores como una parte de las decisiones sobre acreditación. El uso creciente de indicadores para la adopción de decisiones permitiría una mayor consistencia. Aunque de igual forma puede ser una mirada reduccionista de los procesos.

Fuente: Elaboración propia a partir de (CNA, 2008; 2010; Zapata y Clasing, 2016).

Los esfuerzos por mejorar la FID se han llevado a cabo aunque los especialistas aducen que falta bastante por reformar (Cox *et al.* 2010) en este sentido la evidencia internacional señala algunos lineamientos para la formación de docentes (García y Castro, 2012; Ingvarson, 2013; Larenas *et al.* 2014) y que en parte han sido considerados por la FID en Chile de manera paulatina:

1. Atraer a los mejores estudiantes a la profesión, se realiza mediante la elevación del puntaje de acceso.
2. Monitorear y asegurar la calidad de los programas de formación, mediante la acreditación obligatoria de las carreras y aplicación ministerial de la prueba Inicia a estudiantes de pedagogía antes de egresar.
3. Establecer requisitos para el ejercicio de la profesión. En Chile se realiza mediante documentos que prescriben las maneras de enseñar y los contenidos a tratar.

Este tipo de iniciativas buscan el ingreso de estudiantes con puntaje importante en la prueba para acceder a la Universidad o mediante vías alternativas como es prepararse en un programa paralelo a su última etapa secundaria previo a la Universidad y que éste sea validado por el ministerio, la acreditación obligatoria de la carrera y un marco correlativo de competencias.

Para consolidar la idea anterior, en Marzo del 2016 se notifica la Ley 20.903, que establece la actual normativa para la FID y carrera profesional docente en el acceso y selección de los estudiantes y acciones obligatorias para las universidades que forman docentes, a continuación veremos sus principales características y relación con otras experiencias exitosas de la FID.

La FID y la carrera profesional en el caso de Chile actualmente están normadas e implementadas desde el año 2016 con la ley de carrera profesional docente. Entre los principales objetivos que prescribe está el aseguramiento de la calidad, iniciativa que surge como respuesta a una parte de las demandas sociales de los gremios de profesores y principalmente federaciones de estudiantes (universitarios y secundarios). Se establecen nuevos requisitos de ingreso para quienes quieran estudiar pedagogía, la acreditación obligatoria de la carrera lo cual implica asumir el cumplimiento de parámetros de calidad de acuerdo a la comisión nacional de acreditación (CNA).

Los aspectos claves según el Ministerio de Educación en cuanto a esta normativa se inician en el proceso de admisión a las carreras de pedagogía desde el 2017 y paulatinamente se incrementan las exigencias de ingreso al año 2023 (ver tabla 12).

Tabla 12: Requisitos de acceso a la formación inicial docente en Chile

2017	2020	2023
1. El año 2017 el puntaje mínimo de ingreso será de 500 puntos en la prueba de selección universitaria (PSU) o estar dentro del 30% de su generación en secundaria con mejor ranking de notas, otra posibilidad de ingreso será a través de los programas de ingreso normados por el Ministerio de Educación (ingreso especial).	2. En el año 2020, el puntaje mínimo de ingreso será de 525 puntos en la PSU, o estar en el 20% superior del ranking de notas. O pertenecer al 40% superior de su curso de secundaria y haber obtenido 500 puntos en la PSU. Aprobar un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Ministerio (ingreso especial).	3. En el año 2023, el puntaje mínimo de ingreso será de 550 puntos, o estar dentro del 10% superior del ranking de notas. Estar en el 30% superior y haber obtenido 500 puntos en la PSU. Haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Ministerio (ingreso especial).

Fuente: Elaboración propia.

Las carreras que formen profesores deberán contar con infraestructura adecuada, programas de mejora, convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales.

Existirá un proceso de evaluación obligatorio de acuerdo a las normativas en cuanto a la FID una al ingreso de la carrera (prueba) aplicada por la misma Universidad, con la finalidad de conocer necesidades de nivelación, y la segunda (prueba denominada Inicia) se aplicará por parte del Ministerio del Ministerio de Educación, un año antes del egreso los resultados posteriores serán entregados a las carreras para que establezcan planes de mejora (un año antes de egresar). Realizar este examen será obligatorio y requisito para la titulación aunque sus resultados no serán inhabilitantes para el ejercicio posterior de la profesión.

Antes de la Ley de Carrera Docente, existían muchas entidades que podían formar docentes a través de sus planes curriculares, tanto institutos como centros de formación en diversas modalidades, online, o sólo días sábados, con dudosa calidad. Con la Ley en curso y sus modificaciones parámetros de calidad ha traído consigo que varias Universidades e institutos desistan respecto de establecer inversión para dictar la FID.

Se cuenta con un sistema de inducción para los recién egresados de carrera pedagógicas con profesores mentores previamente capacitados para orientar el primer trabajo, lo que coincide con la mayoría de los países de la OCDE aproximadamente 22 poseen un sistema de inducción (OCDE, 2014), consiste en el acompañamiento que realizará un docente con experiencia y capacitado en esta fase existirán horas asignadas. Esto incluye capacitación continua y gratuita por parte

del Ministerio de Educación con el objetivo de mejorar las prácticas docentes en el contexto que ejerce el docente recién titulado aunque los perfeccionamientos no son reconocidos en el sueldo.

En el artículo 27 la normativa establece que para la acreditación de las carreras formadoras de profesores se considerará:

1. Evidenciar que los procesos formativos sean coherentes con el perfil de egreso declarado por la Universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el ministerio y aprobados por el consejo nacional de educación.
2. Cuerpo académico idóneo, infraestructura y equipamiento para impartir la carrera.
3. Programas orientados a la mejora de resultados en base a los resultados que reporten los diagnósticos obligatorios de ingreso y proceso.
4. Una formación basada en competencias con referencia en los estándares orientadores que indican aspectos para formar un docente competente.

En el documento ministerial denominado «Estándares de formación inicial docente» elaborado por el centro de perfeccionamiento, experimentación, e investigaciones pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, se dice que los estándares actúan indicando todo aquello que el estudiante de pedagogía debe saber y saber hacer para desempeñarse en los distintos roles del ejercicio futuro de la docencia. Son orientadores y visualizan los conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación al egresar incluyendo metas mínimas, la idea general es que cada competencia profesional docente definida por la carrera se oriente al desarrollo del estándar.

Los estándares de la FID se convierten en una guía para las carreras que forman profesores, con documentos de carácter público, cuyo contenido servirá para la evaluación de los egresados, estudiantes y postulantes a las carreras de pedagogía para informar a la sociedad acerca de las competencias que desarrollan y éstos puedan saber lo que se espera de ellos.

En el marco normativo referencial desde los compromisos internacionales todo estudiante de pedagogía debe desarrollar competencias profesionales docentes en su etapa formativa, que le permitan demostrar lo siguiente:

1. Capacidad de comunicación oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.

2. Capacidad de comunicación en un segundo idioma en forma oral y escrita, de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.
3. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Manifiesta un interés por la cultura global, los procesos de cambio y la experiencia en el ámbito laboral, que lo mantiene actualizado.
4. Capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación. Demuestra creatividad al generar nuevas alternativas en las soluciones que se plantean. Realiza proyectos por iniciativa propia, asumiendo los riesgos que esto implica. Responde a los requerimientos, demandas sociales y organizacionales, innovando en los procesos para mejores y mayores resultados.
5. Una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Es capaz de trabajar con constructos abstractos de procesos de análisis y síntesis.
6. Conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos.
7. Habilidades en el uso de TIC y en gestión de información, lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas de productividad.
8. Compromiso ético en su trabajo acorde con principios y valores, tales como responsabilidad, compromiso, perseverancia, y proactividad.

Las dimensiones que abordan las orientaciones antes descritas concuerdan con González y Medina (2017) la primera dimensión se categoriza en el Saber (conocimientos y habilidades de la disciplina, conocimiento de las alumnas y alumnos, conocimiento del currículum escolar). La segunda dimensión se categoriza en el Saber Hacer (Gestión de clases, planificación-diseño e implementación de estrategias de enseñanza y evaluación). La tercera dimensión se denomina Valórica y Actitudinal (Compromiso con la profesión, responsabilidad profesional, capacidad de reflexión pedagógica). Al poseer elementos orientadores no específicos a una pedagogía, son conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el proceso de la enseñanza independiente de la disciplina pedagógica que se enseñe.

La secuencia de tiempo de estas orientaciones tienen data del año 2009 con el decreto supremo n° 96 donde se establece el programa de fomento de la calidad de la FID y faculta la elaboración de estándares orientadores, para que las Universidades establezcan las competencias profesionales que respondan a las indicaciones antes descritas. En el año 2011, ya se hablan de estándares para los egresados de pedagogía

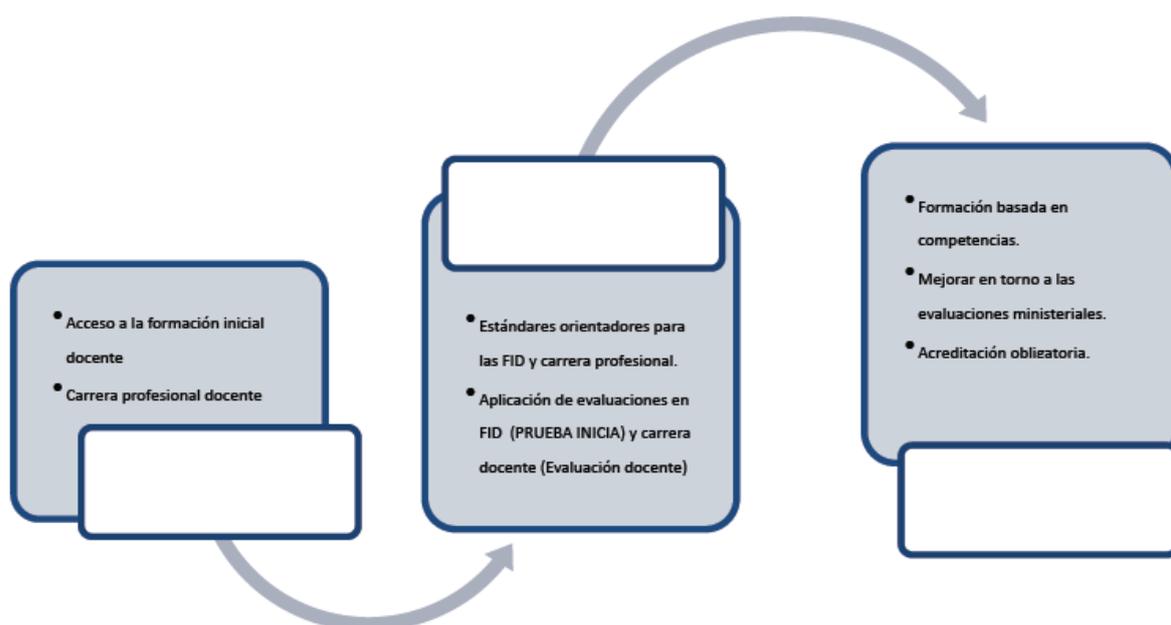
básica o primaria, en el 2012, para las carreras de pedagogía parvularia, lenguaje y comunicación, matemática, historia, geografía y ciencias sociales, biología, física y química. En el año 2013, los estándares para las carreras de artes visuales, música, inglés, educación física y educación especial. Y su actualización a fines del año 2021.

Las universidades chilenas en sus carreras declaran un perfil de egreso flexible, una malla curricular en donde se espera el desarrollo de competencias profesionales con niveles de desarrollo de las mismas cuyo proceso culmine sea en la Práctica profesional y trabajo de grado que den cuenta del perfil de egreso. Lo anterior asesorado por consejos asesores externos del medio socio-productivo para recoger impresiones respecto de la formación y la actualización necesaria.

La actual trazabilidad institucional (2021) permite distinguir una regulación desde el estado cuya orientación es indicar mediante estándares lo que debe concretar la FID y la carrera profesional, habiendo una coherencia como estándares de la profesión docente y un marco para la buena enseñanza (Chile CPEIP, 2021).

La política asumida por Chile ha presentado bastantes avances siguiendo la lógica internacional desde organismos ministeriales con orientaciones en continuo cambio dado el escenario mundial, el intercambio de experiencias ha permitido constatar disposiciones para la FID como es el desarrollo de una pedagogía inclusiva y orientada al aprendizaje de todos con perspectiva en las habilidades del siglo XXI (UNESCO, 2017)

Figura 5: Trazabilidad de la formación inicial docente



Fuente: Elaboración propia.

Los cambios implementados en la FID y carrera docente plantean algunas interrogantes considerando el contexto laboral debido a la alta tasa de docentes que egresan y finalmente no quieren ejercer la profesión al quinto año de trabajo (López, 2015). El principal desafío será posicionar a la carrera profesional docente como una profesión atractiva dada su historia basada en la precarización que inicia en la dictadura militar y que se mantiene a la fecha con una brecha salarial significativa respecto de otras profesiones y con una deserción de profesionales significativa.

Uno de los factores que pueden colaborar para legitimar las acciones propias de la actual ley de carrera docente tiene relación con reconsiderar las instancias de dialogo con el colegio de profesores de Chile y organizaciones sociales vinculadas para conocer desde los implicados su situación laboral respecto de la ley y establecer la agenda educativa chilena con los implicados.

Este tipo de acciones democratizadas pueden orientar las políticas públicas en favor de las mejoras sustanciales con los actores que median los procesos e identifican necesidades de apoyo para su gestión profesional en el campo educacional.

La evidencia es clara en establecer que un profesor bien formado y respaldado tiene mejores desempeños sobre los aprendizajes de los estudiantes (Hanushek y Rivkin, 2012).

La experiencia internacional en países de alto desempeño (según pruebas internacionales) además legisla en políticas públicas convenientes a la dignificación de la profesión con sustanciales mejoras laborales y colaboración de otras profesiones a la labor docente. Se destacan algunos:

1. Estonia, Japón, Israel y Polonia, han aumentado los requisitos de titulación. (OCDE, 2013a). Lo cual concuerda con la Ley de carrera de docente en Chile que establece en su artículo 2 la rendición de diagnósticos ministeriales meses antes del egreso.
2. Finlandia, Singapur, Noruega, han atraído personas de otras profesiones para contribuir a la pedagogía con campañas continuas y activas de reclutamiento. (OCDE, 2014b) en el caso de Chile los titulados de otras carreras igualmente pueden ejercer con una habilitación generalmente esto sucede cuando faltan profesores en áreas específicas.
3. Dinamarca, Estonia, Finlandia, Corea, Escocia y Singapur, hacen entrevistas con motivo de evaluar a los postulantes que ingresan (OCDE, 2014a). En Chile existen requisitos según prueba de entrada a la Universidad y algunos programas especiales aprobados por el ministerio que habilitan la entrada a estudiantes con vocación.

4. Australia, Canadá, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda y Escocia (Reino Unido) se requiere certificación especial o licencia, además de los antecedentes de titulación para poder ejercer (OCDE, 2014a). Esto concuerda con la ley de carrera docente en Chile, la que indica en su artículo décimo, que para la asignación de tramo los docentes se someterán a una evaluación disciplinar y deberán realizar un portafolio.

Los países anteriormente señalados además han incorporado importantes tipos de recompensa, junto con la selección, formación, evaluación, Prácticum, cualificación y la carrera profesional es atractiva y atrae a los mejores estudiantes para ejercerla.

La actualidad de la carrera docente, considera aspectos de calidad y aumento de control pero difiere de otras experiencias pues no hay mejoras significativas en las condiciones económicas mientras se ejerce la profesión, además no considera una jubilación apropiada una vez que se deja de ejercer la profesión (en estos puntos la ley es débil, por lo cual aún se considera una carrera poco atractiva versus las remuneraciones de otras profesiones).

La ley de carrera docente no profundiza en demasía sobre las consideraciones gremiales respecto de la labor docente lo cual complejiza su atractivo para nuevos postulantes, con una alta carga de horas lectivas versus las horas para preparar clases y participar de los procesos reflexivos de la enseñanza.

En cuanto al salario los profesores de Chile ganan el 77% o menos, del sueldo de otros profesionales, muy lejos del promedio de la OCDE, además existen brechas de base considerables un 66% de los estudiantes más vulnerables reciben un tipo de educación muy discutible dado sus pobres efectos para la movilidad social, versus el 88% de estudiantes de estratos altos, que asisten a establecimientos educativos donde el aprendizaje no es afectado por brechas (OCDE, 2014).

Al respecto, Toledo y Wittenberg (2016) indican que una profesión docente requiere de una estructura bien organizada y atractiva además de su coherencia con las necesidades, en este tema las investigadoras sugieren:

1. Los países de alto desempeño prefieren la calidad a la cantidad.
2. Mejorar la selección formación e incluir mecanismos que aseguren la calidad.
3. Objetivos claros en su carrera docente y respaldo ministerial para avanzar en ella y mejorar.

4. Identificar las variables que pueden tener efecto en la postulación de nuevos estudiantes, salarios, horas lectivas y no lectivas, apoyo desde el establecimiento educativo, estrategias de retención de profesionales.

De los elementos que subyacen a la FID en acuerdo con los actores políticos ligados a la enseñanza (Ministerio, Colegio de Profesores y Asociación Chilena de Municipalidades) se establecieron criterios en el documento denominado «Marco para la buena enseñanza» (MINEDUC, 2008) el cual puntualiza de manera específica las competencias profesionales docentes que todo profesor independientemente de la disciplina que ejerza debe dominar, además sirve de marco referencial para que las Universidades encargadas de formar docentes planifiquen su currículo formativo con la norma, este documento en la actualidad sirve de base para todos los profesores de Chile, respecto de su desempeño diario frente a los estudiantes y se actualiza cada cierto tiempo. Dentro de sus características principales destacan las orientaciones para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Que es necesario saber? , 2. ¿Que es necesario saber hacer?, 3. ¿Cuán bien se debe hacer?, 4. ¿Cuán bien se está haciendo?

Las preguntas que anteriormente se detallaron buscan según el MINEDUC ser la base para la formación y desempeño docente (Mineduc, 2008).

En la siguiente tabla (13), se especifican los criterios por cada dominio que deben desarrollar las Universidades en sus estudiantes y hacia donde debe apuntar la formación continua del profesorado, independiente de la disciplina que imparta.

Tabla 13: Criterios por dominio

Preparación de la Enseñanza	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
<p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>

Tabla 13: Criterios por dominio. *Continuación*

Responsabilidades profesionales	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.	C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. C5. Promueve el desarrollo del pensamiento. C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Fuente: Marco para la buena enseñanza (CPEIPE, 2008).

En agosto del 2021 se actualizaron los estándares de la FID y el marco marco para la buena enseñanza de la carrera profesional, como dispositivo que profundiza la relación entre ambos. A priori se puede establecer una preocupación por la regulación y actualización ministerial a los requerimientos cambiantes del siglo XXI (Chile CPEIP, 2021), los efectos de esta actualización se verán en el largo plazo debido a la adecuación que tendrán que realizar las carreras para dar cumplimiento a las orientaciones.

La elaboración de los marcos para la buena enseñanza no es una guía única que se elabora en Chile como medida sugerente para la FID y el ejercicio profesional, lo cual va a incluir un marco referencial acerca de lo que deben saber los docentes y ser capaces de realizar, son criterios profesionales consensuados existen experiencias en el mismo ámbito en países con considerables resultados como EE.UU, Canadá, Cuba, Inglaterra, Australia, Escocia y Francia.

De acuerdo al enfoque asumido por Chile se ha consignado que la formación por competencias aseguraría: a) definir con mayor precisión las capacidades docentes en el aula, b) la gestión de los establecimientos escolares, c) la relación con la escuela y su comunidad.

Se espera que más actores definan aspectos de la FID lo cual requiere una capacidad organizacional compleja y colaborativa.

Esta mirada de la FID supone que los resultados de aprendizaje expresados en competencias genéricas y competencias específicas tengan su etapa culmine en el Prácticum debido a su contexto profesional laboral real (Rodríguez-Hidalgo *et al.*

2015) en cuyo proceso el estudiante logre reflexionar críticamente sobre su praxis, con motivo de asimilar el nivel de competencia que necesita para un desempeño profesional adecuado, lo anterior orientado por un profesor tutor universitario y un tutor del centro educativo.

En el enfoque asumido por Chile, la figura de apoyo, orientación, acompañamiento de los profesores tutores académicos de universidad y de centro educativo son la base orientativa que constata mediante espacios de reflexión mayormente, las razones de la manifestación de la competencia, el conocimiento pedagógico del contenido, innovaciones, como es la enseñanza y manejo del aula, porque se hizo de una manera y no de otra, entre otros (Brockbank y McGill, 2002).

Estos espacios de reflexión deben formar parte de un sistema definido de acompañamiento que es fundamental a la hora de desarrollar y comprobar competencias e identificar el avance de cada una de sus áreas y las habilidades como saber a aprender, comprender, reflexionar, decidir de manera comprometida, responsable y profesional (Álvarez, 2002).

Respecto de las competencias profesionales de los tutores éstas deben adecuarse en general a unos roles y funciones necesarias para la FID, como (Malderez, 2004, citado en Sánchez y Amigo, 2014), (1) modelo (inspirar y demostrar), (2) aculturador (explicar al practicante cómo realizar una actividad; ayudar a comprender y hacer uso de una cultura profesional en particular), (3) auspiciador (abrir puertas, integrar a los estudiantes en práctica con las personas apropiadas, usar la habilidad de hacer que las cosas pasen, en servicio de los estudiantes en práctica), (4) apoyo (estar presente, proveer de oportunidades para que los alumnos se expresen y dejen fluir sus emociones y actuar como una caja de resonancia ante situaciones inesperadas) y (5) educador (actuar como un referente para articular ideas, crear conscientemente las oportunidades apropiadas de aprendizaje para el estudiante en práctica y a alcanzar objetivos de aprendizaje).

Si bien se han logrado avances desde la implementación de la normativa jurídica aumentando el control existen hitos por desarrollar para hacer de la profesión una carrera más atractiva en el caso de Chile (Montecinos, 2014; Ávalos, 2014; Salazar, 2015; Rojas, 2015; Velásquez, 2017; Fernández, 2018).

Se observa en el caso chileno una matriz de trabajo en la FID constituida por la selección y acceso (puntaje ingreso), enfoque de la formación (estándares orientadores ministeriales y competencias definidas por las universidades) y habilitación profesional (acompañamiento, pruebas nacionales antes de egresar). Se observan avances incluidas la sugerencia de prácticas progresivas, aunque no siempre se incluyen a los docentes

en ejercicio para su aportación a la FID lo cual distancia los procesos académicos de la realidad de los centros educacionales (Latorre, 2006).

Los docentes chilenos principiantes declaran en algunos estudios realizados (Ruffinelli, 2013) áreas por resolver como la preparación recibida para el trabajo con padres y familias, para manejar la disciplina en el aula. Formación sobre el sistema educacional chileno. Preparación recibida para atender la diversidad en el aula. Preparación recibida para mejorar la expresión oral y escrita. Además se incluye una inserción difícil en contextos de alta vulnerabilidad.

Otras experiencias en la misma línea constataron en los docentes algunos factores que deben profundizarse en la FID (ver tabla 14)

Tabla 14: Factores enunciados por los docentes acerca de las variables en las cuales debe profundizar la FID

<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño como profesor jefe en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (lo cual incluye, entre varios otros aspectos, la capacidad de contener emocionalmente a los apoderados y de formarlos para el apoyo en el aprendizaje). • Políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar, desde una perspectiva crítica. • Diseño curricular atendiendo la diversidad cultural presente en la escuela. • Desarrollo del currículum que incorpore los contenidos de los contextos, territorio y cultura del estudiantado. • Atención de niños con necesidades educativas especiales sin separarlos del grupo. • Enseñanza sensible al estilo de aprendizaje del estudiantado • Producción de resultados de aprendizaje igualitarios en todo el estudiantado. • Estrategias didácticas que promuevan la utilización de recursos disponibles y que den cuenta de la diversidad de escenarios y contextos culturales. • Manejo de ambientes hostiles y generación de condiciones de trabajo de aula. • Comprensión de la experiencia laboral y de las ideas de la comunidad como la base de las mejoras escolares. • Gestión de redes para la diversidad de demandas que tiene la escuela. • Desarrollo de la vocación, responsabilidad social y compromiso profesional acorde al trabajo en contextos de vulnerabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de diversos referentes sociales desde la diversidad cultural. • Promoción de aprendizajes en lengua castellana a partir de las competencias comunicativas del estudiantado y sus familias. • Conocimiento de la lengua y cultura propias e los estudiantes indígenas. • Trabajo administrativo: el llenado del libro de clases, la elaboración de informes de notas, el uso de la libreta de comunicaciones, la planificación de clases • Metodología de la enseñanza: deficiencias o insuficiencias en la formación didáctica propiamente tal. • Dominio de grupo: falencias en el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo grupal, la mantención de la atención del grupo en la tarea, el control de la disciplina en el aula, la generación de un clima que favorezca el aprendizaje. • Atención de la diversidad: la falta de preparación para generar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos en un aula heterogénea (con niños con necesidades educativas especiales, o provenientes de distintos contextos culturales. • Evaluación: una formación insuficiente o inadecuada en evaluación de los aprendizajes. • Relación con los apoderados: poca o nula preparación para interactuar con padres y apoderados, así como para conducir entrevistas y reuniones con ellos.
---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de (Ferrada, Villena y Turra, 2015; Gaete, Gómez y Bascopé, 2016).

En cuanto a la realidad escolar, se han informado problemas en la relación centros educativos y familias, (la falta de participación de los apoderados en dicho proceso, las bajas expectativas de algunos padres respecto del aprendizaje de sus hijos, la falta de apoyo emocional desde la familia, las familias asumen que el único responsable de la educación son los centros), o las problemáticas psicosociales (situaciones de pobreza, a la falta de valor que se le da a la educación, al bajo capital cultural de los niños, a bajas expectativas respecto del logro escolar, a situaciones de violencia, al tráfico de drogas) (Gaete *et al.* 2016).

3.4. Los estándares para la formación inicial de docentes

La formación en el enfoque de las competencias supone el desarrollo y movilización de una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que los estudiantes son capaces de demostrar (Casado-Molina y Cuadrado-Méndez, 2014).

El propósito de las competencias es la consecución del perfil de egreso establecido por la carrera, se establece una malla curricular cuya base son las necesidades profesionales del medio lo cual es validado antes de egresar mediante las acciones que el estudiante de pedagogía realice (desempeño), mayormente en contacto con el alumnado de centro y sus requerimientos pedagógicos u otros.

El marco anterior de cualificación profesional está orientado por la normativa ministerial mediante estándares para cada carrera de pedagogía, marcando una diferencia con las competencias, el estándar en este caso indica y orienta desde el ministerio, las competencias son definidas por la carrera en relación a la prescripción y se manifiestan en los contextos socioprofesionales.

Los estándares están elaborados considerando las competencias genéricas y factores profesionales necesarios para un desempeño atingente al aula de los centros educativos, su fundamento central son las bases curriculares, el marco para la buena enseñanza y las experiencias internacionales exitosas.

Los propósitos buscan favorecer aspectos como la movilidad (estudiantil y laboral), el acuerdo de perfiles profesionales y converger acerca de las competencias genéricas y específicas son los aspectos relevantes del proyecto (Flores, 2015).

La consigna de este enfoque radica en que las competencias en el mundo de la educación superior acercan la FID a los planteamientos del contexto laboral de forma más efectiva que otras miradas (González y González, 2008; Álvarez, 2011).

Las categorías de los estándares son dos, uno denominado estándares disciplinarios para la enseñanza (definen las competencias necesarias para la

enseñanza de una especialidad) y otros estándares pedagógicos generales (define las competencias necesarias para lograr implementar la enseñanza).

Lo anterior tiene el respaldo del gobierno (ministerio de educación) a través del programa de mejoramiento de la calidad de la educación (MECESUP) (Muñoz y Sobrero, 2018).

En general los principales impactos del Proyecto Tuning en Chile son los comentados por Muñoz y Sobrero (2018) rediseños curriculares, integración de las universidades, incorporación de competencias que consoliden las orientaciones ministeriales, para lo cual el rol del Mecesup ha sido importante en el financiamiento de estos cambios.

Dentro de todo este despliegue y trabajo está la renovación curricular para la FID entre el año 1998 y el 2005, se realizó para los docentes de educación básica entre el 2006 y 2012, entre el 2012 a 2018, se espera que a través de los convenios de desempeño y proyectos de mejoramiento institucional se fortalezca la renovación curricular y la comprobación de los niveles de las competencias en los estudiantes para reformular áreas que así lo ameriten (Ferrada, Villena y Del Pino, 2018).

Los estándares son conocimientos disciplinarios y pedagógicos que los estudiantes deben desarrollar durante su etapa en la FID, las Universidades deberán determinar las competencias necesarias enmarcadas en lo descrito por los estándares elaborados desde el Ministerio de Educación (Mineduc, 2012).

Tabla 15: Funcionalidad de los estándares para la formación de docentes en el caso de Chile

Estándares	Qué	Cuánto	Verificación	Universidades
Todo lo que un docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito.	Señalan un «qué», referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora.	Establecen un «cuánto» o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño.	Descripción de desempeños que permitan verificar el logro del nivel que se juzga adecuado para hacer posible la efectividad de la enseñanza de un profesor competente.	Los estándares se conciben como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores de Educación Media en las mencionadas disciplinas, en tanto éstos son un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas.

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Decálogo del capítulo

1. La formación docente y las universidades, en la década de los noventa se ve debilitada por las reformas que las secundaron en la época de dictadura militar, junto con lo cual se desvalorizó la profesión y disminuyeron significativamente las remuneraciones, las condiciones para formar docentes se realizaba con exigencias mínimas, programas poco actualizados, baja producción científica, poca regulación de la matrícula, este escenario afectó el interés por estudiar pedagogía y por permanecer en la carrera docente.
2. En los últimos años y después de la derogación de la LOCE existe preocupación por la carrera profesional e inicial del profesorado. Entre los años 2006 y 2014 se inician una serie de modificaciones se exige acreditación obligatoria de las carreras de educación, se crea el programa y prueba denominada Inicia, convenios de desempeño para las facultades de educación, programas de becas y proyectos de ley, requisitos de acceso a la formación, investigación, estas normativas solo son cumplidas por universidades estatales y unas pocas privadas, cerrándose la mayoría de los programas no tradicionales (sólo sábado, a distancia etc) que impartían la formación.
3. Existe una alta deserción en la formación inicial docente al primer año de carrera mientras que en la carrera profesional docente el abandono de la misma se produce al cuarto año de ejercicio laboral con cerca del 40% de deserción.
4. Se establece la acreditación obligatoria de las carreras lo cual implica el análisis de la formación según aspectos revisados por la comisión nacional de acreditación (CNA).
5. Mediante la publicación de estándares el Estado orienta a las facultades para la elaboración de competencias, indicando todo aquello que el estudiante de pedagogía debe saber y saber hacer para desempeñarse de la mejor manera en los centros educacionales.
6. Las competencias en el mundo de la educación superior, acercan la formación a los planteamientos del contexto laboral.
7. Las universidades establecen las competencias que respondan al cumplimiento de la normativa ministerial.

8. En el enfoque asumido por Chile, la reflexión de la práctica, sus espacios y los tutores que la secundan son fundamentales para completar el ciclo de formación.
9. Se busca que el estudiante pueda fundamentar sus desempeños, con alto grado de autonomía y desarrollo de la reflexión.
10. La profesión docente es compleja y exigente, los mecanismos de recompensa aún son pocos frente al reconocimiento de la profesión en la mirada internacional.

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.1. Introducción	105
4.2. Antecedentes de la formación inicial docente en educación física.....	105
4.3. La formación inicial de docentes de educación física en Chile.....	114
4.4. Decálogo del capítulo.....	120

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.1. Introducción

La FID es una temática de interés internacional lo cual se ha evidenciado a raíz del desarrollo de la actual sociedad y sus requerimientos educacionales, en este capítulo se analizan algunas propuestas en donde se consolida una visión de mejora constante en la FID de educación física en general se espera que esta área esté direccionada a la salud pública y calidad de vida para la prevención de enfermedades relacionadas al sedentarismo en los distintos grupos etarios que componen los centros y sociedad en general (Cañadas *et al.* 2014; Froment, 2017; Castañeda *et al.* 2018) esta es una visión de la educación física como impulsor de salud y que sustenta su formación en programas que se contextualizan en ello.

Otras miradas (López-Pastor *et al.* 2004) incluyen conocimientos pedagógicos para desarrollar, características personales, afectivas, sociales e inclusión.

Considerando la alta tasa de sedentarismo mundial y baja adherencia al ejercicio, se necesita una combinación de factores formativos más complejos. La mayoría del actual alumnado de los centros educativos poseen poca adherencia a la práctica de ejercicio en tiempos de ocio, lo cual supone un desafío respecto de la didáctica y enfoques concebidos hasta ahora (Pierón, Ruiz y García, 2016).

4.2. Antecedentes de la formación inicial docente en educación física

La importancia de la educación física es reconocida a nivel internacional por los diversos organismos se trata de una de las disciplinas que contribuye al desarrollo del bienestar corporal mediante la educación, diferentes documentos y trabajos expresan el reconocimiento de la profesión para la sociedad. Existen varias tendencias o enfoques de la educación física algunos de los modelos contemporáneos (Morales y González, 2014) son:

- a) El modelo tradicional o modelo médico, fundamentado en el ejercicio y sus efectos en el cuerpo, muy relacionado al entrenamiento deportivo, higiene, rendimiento físico o condición física.

- b) El modelo psicoeducativo, centrado en las experiencias y vivencias del sujeto, bienestar mental y físico, mejoramiento de la calidad de vida, el propio sujeto descubre y redescubre como protagonista de su enseñanza.
- c) Modelo deportivo, con gran influencia en los contenidos de los centros escolares o equipos representativos de los mismos, mediante juegos predeportivos y deportivos. En educación una tendencia mantiene su aspecto competitivo centrado en el rendimiento y otra busca desarrollar aspectos educativos mediante su uso.

Otros conceptos contemporáneos básicos asociados a la educación física es la psicomotricidad cuyo objeto de estudio es el movimiento y el concepto de sociomotricidad desde el cual el objeto de estudio es el ser que se mueve. A grandes rasgos el trabajo pedagógico se direcciona a la enseñanza del movimiento corpóreo (habilidades motrices) y la educación (propósito curricular).

Enseñar en educación física supone revisar su recorrido histórico para analizar sus objetivos y significación simbólica en los cuerpos educativos recurrir al trazado histórico permite comprender sus antecedentes y la no réplica de algunas prácticas (ver tabla 16).

Tabla 16: Objetivos de la educación física en la historia

Primeros rudimentos	Caza, pesca, danza, ritos religiosos, celebraciones. Ejemplo: pueblos primitivos
Sociedades primitivas	Artes marciales, ética, carrera, salto, natación (militar) yoga (psicología budista) Ejemplo: China, Japón, Corea, India.
Periodo prehelénico	Caza jabalí, ajedrez (Egeos), lucha de pancracio y fiesta taurina (saltar un toro agarrándose de los cuernos)
Grecia	Se le atribuyó mucha importancia al equilibrio entre cuerpo y alma, respaldado por la filosofía. En Esparta se desarrolla un entrenamiento militar desde la infancia. En Atenas el entrenamiento ocurría en el Gimnasio, lugar donde había enseñanza intelectual, moral y física. Los juegos olímpicos: se inician con el afán de integración de las ciudades-estados, mediante la gestión de los reyes Kleóstenes de Pisa e Ifitos de Elis, con el legislador griego Licurgo, del Peloponeso. Un año antes las ciudades se preparaban y escogían a sus representantes bajo el entrenamiento dirigido por los aliptes (maestro o instructor de atletas ex atletas). Los ganadores olímpicos recibían pensiones vitalicias y no pagaban tributo.

Tabla 16: Objetivos de la educación física en la historia. *Continuación*

Roma	Objetivo militar, buenos soldados, formar legiones, conquistar territorios. Se construyeron termas (similar al gimnasio) como centro de la vida cultural. Desarrollaron juegos (pero sin el idealismo y estética de los griegos) como las luchas de gladiadores, debido a su popularidad en la plebe se usaba como instrumento político. Finalmente el consejo cristiano del imperio abolió los juegos olímpicos, unido a la percepción de la Iglesia por el culto al cuerpo, lo que traería una paralización de la educación física en la edad media.
Edad media	La educación física sufrió una separación en dos ramas: de un lado, la caza y los deportes de combate, practicados por la nobleza (Justas, torneos), de otro lado algunos juegos y deportes atléticos, practicados por el pueblo, y en menor grado por los nobles. El cuerpo y los sentidos son considerados peligrosos para la pureza espiritual, pero se permiten ciertos ejercicios físicos en cuanto sirvan a fines éticos, o se les consideren provechosos para la psicología o la higiene sociales
Renacimiento	Se vuelve dar importancia a los aportes de Grecia y por lo tanto a la educación física. Entre éstos merece destacarse a Rabelais, Rousseau, Montaigne, Lache y Spencer. Hablaron de la educación física en términos de juegos naturales o de actividades diversas, para permitir un mejor desarrollo intelectual del niño como lo expresa Rousseau en su libro el Emilio.
Edad Moderna. La Escuela Alemana	La gimnasia evolucionó (gimnasia pedagógica) y se difundió por el mundo a partir de la obra de Guts Muths (1759-1839) y otros humanistas, su objetivo era que la gimnasia se combinara con la pedagogía para incorporarse en la formación escolar. El plan de estudios consistía en: el pentatlón griego y nuevos ejercicios que él mismo había inventado, algunos con aparatos; también incorporaba escalar, bailar, saltar, ejercicios militares, correr, nadar, lanzar y caminar. Ludwig Jahn, inspirado en Guts diseña otro tipo de gimnasia la denomina Turner. Ludwig en su línea política era conservador y nacionalista, mediante el Turner (base de la gimnasia artística) buscó unificar las regiones alemanas, su influencia fue internacional. Una convención realizada en 1895 terminó de definir los objetivos de esta asociación: promocionar a la gimnasia alemana como un medio para el vigor físico y moral, el fomento del sentimiento patriótico y un espíritu de razas para la unidad entre los alemanes (Leonard, 1915). No se reconoce ningún fin relacionado con la salud individual o de la población y mucho menos con la práctica deportiva
Edad Moderna. La Escuela Sueca	Franz Nachteggall, con base en las ideas de Muths fue profesor en Escandinavia del Filantropinum en Copenhage. Introduce la gimnasia a la educación primaria y crea el Instituto militar de gimnasia. Posteriormente su discípulo Pedro Enrique Ling con la idea de conferir una finalidad correctiva a los ejercicios, merced a un valor de modelaje sobre el cuerpo, sus formas y actitudes, cimienta las bases de la gimnasia sueca fundando el Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo esta escuela se convirtió en el centro docente de educación física más prestigioso de Europa. Con esta gimnasia no se pretendía formar un futuro soldado. Ling profundizó en los efectos de los movimientos musculares, salud del cuerpo, gimnasia médica, concretó la idea de los efectos del ejercicio en los sentidos e inteligencia, dando inicio a la formación integral del sujeto. Su método sin aparatos, la ausencia de niveles diferenciados en fuerza y destreza, hacía que cualquiera pueda practicarlo sin importar edad, género o características físicas iniciales, por lo cual su masificación e importancia educativa fue rápidamente masificada.

Tabla 16: Objetivos de la educación física en la historia. *Continuación*

Edad Moderna. Escuela Francesa	Francia se caracteriza por sus guías en educación física inspirados en las ideas de Guts Muths sobre gimnasia. Se desarrolló por Francisco Amorós y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848), coronel del ejército español, exilado en París (1814) por razones de orden político. Fue director del «Gimnasio Normal Militar». La gimnasia Amorosiana tuvo un rápido éxito, aunque su carácter militar y exigencias acrobáticas y de riesgo, merecieron severas críticas. La gimnasia amorosiana dominó totalmente el panorama militar y civil de Francia, por medio de la obra de su creador y la de sus continuadores, aunque no era una gimnasia orientada a la escuela de igual manera se introdujo, los instructores mayormente eran militares. Para superar el empirismo de la gimnasia amorosiana, un militar Georges Hébert, crea el método hébert, el cual consistía en el retorno a las actividades en contacto con la naturaleza y sus necesidades.
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Rosa (1992).

En la actualidad la disciplina de educación física se relaciona con la salud, políticas mundiales o locales, deporte, contacto con la naturaleza, centros educacionales (preescolar, primaria, secundaria, universidad), gimnasios entre otros, predomina el discurso médico en su percepción del cuerpo y sus posibilidades, la antropometría, biometría y biotipología, con lo cual se definen los ideales corporales que se deben desarrollar, excluyendo otros.

La idea o ideal del cuerpo mediante los parámetros médicos influye en la actual historia de la visión educativa y deportiva debido a categorías asociadas al sustento científico, neutral y objetivo, como es por ejemplo la medición de la condición física. Lo cual influye en las prácticas pedagógicas de la educación física y en las mismas concepciones pedagógicas de la FID, la educación física y la medicina deportiva definen en consecuencia la verdad sobre el movimiento efectivo estableciendo ideales sobre los cuerpos y a la vez contraideales (Scharagrodsky, 2015)

La pedagogía institucional fundamentó su modelo sobre la base de las posibilidades que la sociedad de la política patriarcal indicó respecto del ideal corporal, filosofando, imponiendo, separando, promocionando, celebrando, reproduciendo y validando actividades académicas por género castigando ridiculizando o negando otras percepciones o manifestaciones, lo cual no es nuevo, como señala Foucault (1986) el cuerpo como objeto y blanco de poder viene desde el siglo XVII.

Lo anterior es reflexionado en diversos ámbitos de la FID de educación física en donde se analizan las construcciones de pedagogías sobre el análisis del cuerpo político en la escuela, Narodowski (1994) agrega que el cuerpo principalmente infantil ha sido objeto de control en el discurso pedagógico actual proponiendo mediante la escolaridad los espacios, métodos, saberes, normas, que validan la imagen y actuación del cuerpo.

La percepción binaria del cuerpo se sustenta en el enfoque enciclopedista de la escuela y su rol en la legitimación de estereotipos corporales, la obligatoriedad del cuerpo sano, el cuerpo infantil vigilado, el cuerpo normado y disciplinado, en estos análisis se dice que el cuerpo y sus posibilidades ha sido sometido por el discurso pedagógico mediante la cultura corporal escolar, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora, la evaluación, instrumentos que profundizan y categorizan los cuerpos saludables o dignos de admiración (Narodowski, 1994; Scharagrodsky, 2015).

De acuerdo a los antecedentes históricos de las prácticas en la educación física se espera que ésta no opte por modelos escolares que profundicen las diferencias o exclusiones atribuidas por género,

«el cuerpo en la escuela está dominado y maltratado cuando en una clase de cualquier asignatura escolar ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un deber ser para cada género. Moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir y que han aprendido a cumplir los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado» (Scharagrodsky y Southwell, 2007, p. 12).

Los mensajes alusivos al rendimiento en la educación física son profundizados por los docentes del área, políticos y medios de comunicación, muchas veces hay una percepción igual entre deporte y educación física (Gurrola *et al.* 2007), lo cual preocupa debido a que las investigaciones demuestran que las experiencias negativas en educación física muchas veces se relacionan a prácticas pedagógicas asociadas al rendimiento, el cuerpo y salud, la hegemonía masculina (Beltrán y Devis, 2018).

La educación física es una disciplina vivencial debido a esto las experiencias de las personas en su campo ha permitido evidenciar adquisición de saberes, en donde el cuerpo y el movimiento son los fundamentos de la acción educacional, se trata de mejorar el comportamiento motor, consolidar hábitos saludables, adquirir competencias afectivas y de relación las que son fundamentales para la vida social (Figueras-Comas *et al.* 2016; Miranda y Villamizar, 2018).

En el documento denominado *educación física de calidad, guía para los responsables políticos* (UNESCO, 2015) refiere a la disciplina antecedentes para el desarrollo educativo:

1. La educación física es considerada una disciplina pedagógica que correlaciona la competencia corporal, con la comunicación y el aprendizaje basado en valores (alfabetización física y participación cívica).
2. Puede tener efectos importantes sobre la capacidad de atención del estudiante, mejorar su control cognitivo y acelerar su procesamiento cognitivo.
3. Es una plataforma de inclusión para la superación de estereotipos (relaciones sociales inclusivas).
4. Es el inicio de la práctica de ejercicio físico para toda la vida de manera que participa en la prevención de las enfermedades asociadas al sedentarismo (Salud).
5. Un aspecto negativo, su presencia en la formación está disminuyendo en todas las regiones del mundo, debido a los constantes recortes en la prestación de esta asignatura.

En la Declaración de Berlín (UNESCO, 2013) se adiciona otro elemento central, la educación física en la escuela y en toda institución educativas es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida sin discriminación lo cual es propio de las sociedades democráticas e inclusivas.

En la formación de docentes de educación física se destaca la formación en el desempeño de alta calidad fundado en el respeto por los derechos humanos y los principios de la educación inclusiva (UNESCO y UNICEF, 2013).

Los programas que forman docentes de educación física deben internalizar que la calidad de su profesión igualmente esta anexada a valores y objetivos relacionados a la salud, con una sólida base teórica entre salud y estilos de vida, indudablemente han de adquirir la capacidad para trabajar con diferentes individuos y las competencias para influir, desarrollar e implementar políticas para proponer la calidad de la educación física e intercambiar experiencias con pares de otras realidades a nivel nacional e internacional (Comisión europea, 2011; UNESCO 2015).

Los indicadores de referencia propuestos por la Unesco (2015) para la FID de educación física de calidad, finalmente convergen en elementos de referencias para el perfil profesional, los conocimientos, aptitudes para la docencia, práctica docente, cualificación del curso, seguimiento y evaluación.

El perfil profesional se acompaña de un sistema de selección, un programa de estudios basado en valores, ética, equidad e inclusión, protección de la infancia,

investigación (para mejorar la enseñanza, aprendizaje, e intercambiar conocimiento, el conocimiento pedagógico del contenido) y saber enseñar, entre otros (Shulman, 2001)

En cuanto a los conocimientos los programas deben consolidar la unión entre teoría y práctica, oportunidades variadas de experiencias y aprendizajes, comprensión de los enfoques de la enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, en un marco curricular no hecho para la heterogeneidad, comprensión de los efectos de la educación física a lo largo de toda la vida, importancia de la promoción de los valores asociados a la educación física y deporte.

En relación a las aptitudes para la docencia desarrollar el dominio de la didáctica y procesos pedagógicos, aplicación de técnicas de organización de la información y difusión del conocimiento.

Los desempeños en la FID deben ser guiados por especialistas y docentes calificados innovadores que permitan experiencias de innovación por parte del estudiante. Para la cualificación del curso de pedagogía se deben estructurar los requisitos lo cual estará a cargo de un consejo de educación. Cada programa formativo o carrera debe tener procesos de evaluación que garantice la calidad del mismo (UNESCO, 2015).

En la experiencia comparada la educación física y el deporte en los centros escolares (Eurydice, 2013) se direcciona a establecer la importancia del profesorado, actualmente su formación inicial y permanente debe estar centrada en las habilidades para el fomento de estilos de vida saludables, el mismo informe reporta que tanto especialistas como profesores generalistas pueden impartir clases de educación física en primaria, en secundaria solo especialistas y en algunos casos por la falta de especialistas se ha incorporado a entrenadores por lo cual existen situaciones en donde se imparte de manera mixta (ver la tabla 17).

Tabla 17: Tipología de profesionales que imparten educación física según países Europeos

MIXTO (generalista habilitado, especialista u entrenador)	Generalista (profesor calificado para impartir aspectos de la educación física)	Especialista (Profesor de educación física)
Alemania, Francia e Irlanda, Eslovenia, Malta, Bélgica (comunidad germanófono), Escocia. Bélgica (Comunidad Francesa), Grecia, Rumanía. Bulgaria, Hungría. República Checa. Finlandia (1° a 6°).	Alemania, Irlanda, Francia, Italia, Polonia (de 1° a 3°), Portugal (de 1° a 4°), Eslovenia (de 1° a 3°).	Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Grecia, España, Letonia, Polonia (en los cursos 4° al 6°), Portugal (en los cursos 5° y 6°), Rumanía, Turquía, República Checa, Dinamarca, Estonia, Hungría, Eslovenia (en los cursos 4° a 6°), Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega. *Chile, imparte la asignatura de educación física en los centros con un especialista titulado de educación física.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2013).

Como podemos apreciar existen distintas modalidades del ejercicio docente para el especialista de la educación física, países en donde solo están autorizados los especialistas, otros en donde los generalistas oficialmente cualificados pueden impartir la asignatura y otros en donde la presencia de un entrenador o asesor deportivo igualmente pueden ser parte de la formación de los estudiantes (Alemania, Francia e Irlanda y el caso particular de Eslovenia que permite asesoría de un profesor especialista), otros casos como los de Malta, en donde la distribución de clases es equitativa entre especialista, generalista o integrando en ocasiones a un entrenador.

Hay otras realidades en donde la estructura educativa otorga la posibilidad de que el especialista pueda desempeñarse tanto en educación primaria como secundaria, otros casos en donde solo especialistas pueden ejercer y existen circunstancias excepcionales que habilitan a los generalistas para dar las clases, cuando hay falta de especialistas. Hay países en donde la autonomía para decidir la contratación de generalista o especialistas en primaria es de los centros (Eurydice, 2013).

En el caso de Latinoamérica la práctica docente mayormente es compartida entre profesores especialistas y en algunos casos por profesores de primaria habilitados para dar clases de educación física y como en sus orígenes sigue influenciada por los modelos europeos con adecuaciones contextuales.

En este sentido los enfoques formativos asumidos por Europa y América Latina buscan desempeños profesionales relacionados a los problemas y requerimientos del mercado laboral de manera que el formado esté cada vez más capacitado y actualizado para actuar en las cambiantes necesidades y formas de operatividad de los centros (Campos-Izquierdo y Martín-Acero, 2016) lo cual evidencia una actualización acorde a las expectativas de una educación física más allá del cuerpo deportivo enfocada en experiencias educativas de disfrute, flexibles, integrales e inclusivas (López-Pastor *et al.* 2016).

Las características cambiantes de la sociedad del conocimiento a las cuales la FID debe responder implican su constante actualización desde la diversidad planteada por la globalización, nuevas responsabilidades, uso de tecnologías y comunicación, nuevas formas de aprendizaje, la importancia de la experiencia y la responsabilidad con el desarrollo educativo y social (Torres *et al.* 2014).

Algunas experiencias aducen la importancia de la incorporación del aprendizaje colaborativo (en países anglo hablantes y otros) para el desarrollo de aprendizajes enfocados en lo social, cognitivo y psicomotor (O'Leary, Barber y Keane, 2018).

La incorporación de la educación deportiva pero con responsabilidad personal y social orientada al desarrollo de los aspectos psicológicos en la competencia, inclusión, autonomía y relación, introduciendo las problemáticas de cada rol, algunas experiencias en aulas han abierto al alumnado de centro asumir roles como entrenador, preparador físico, árbitro etc) (Hastie *et al.* 2011; Harvey y Jarret, 2014; Cuevas, García-López y Contreras, 2015; Menéndez y Fernández-Rio, 2016) democratizando y ampliando los roles y las actividades procurando la participación de todo el alumnado de centro y con resultados enfocados en el aprendizaje físico, cognitivo, social, afectivo (Casey y Godyear, 2015).

Los antecedentes de la FID del profesorado de educación física, evidencian la necesidad de una formación centrada en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y democratizadoras, a la vez que estas puedan contribuir en la adherencia a la ejercitación, sin embargo el cuidado del cuerpo es un tema de mayor complejidad y depende fundamentalmente de las políticas públicas que se establezcan para lograrlo, debido a que la jornada laboral no colabora a la adherencia esperada.

Los antecedentes son suficientes para analizar una FID que ya pueda incorporar las competencias o un perfil profesional que sea capaz de asimilar la inclusión y democracia en su desempeño o en el trabajo de los contenidos curriculares escolares en la práctica profesional.

4.3. La formación inicial de docentes de educación física en Chile

La FID de educación física en Chile se origina desde la preocupación del Estado por la alta tasa de mortalidad infantil esta política pública trata de consolidar un planteamiento en la población del bienestar físico e intelectual de los estudiantes y se fue instalando progresivamente la idea de que la educación física es una actividad indispensable para los objetivos relacionados al proyecto país (buena salud física, educación de la personalidad y voluntad), ya en el año 1883, comienza a dictarse como una asignatura optativa, en el año 1889 junto a los inicios del instituto pedagógico se decreta como asignatura obligatoria (en liceos públicos, secundaria hombres y mujeres, escuela normales de preceptores, escuelas elementales y superiores).

Primer curso

Es precisamente el instituto pedagógico quien detenta el primer curso para los llamados en aquél entonces *profesores de gimnasia*, bajo la instrucción e influencia de profesores alemanes.

Instituto de educación física y manual

En el año 1907 se crea el Instituto de educación física y manual por petición del educador Joaquín Cabezas el cual es enviado por el gobierno para especializarse en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, luego se convierte en el primer director del Instituto de Educación física y Manual, su trabajo se centró en establecer las asignaturas de formación instalando el modelo Sueco (caracterizado por la asociación entre la educación física y la educación intelectual, su praxis se centra en la investigación científica) y su influencia se extendió por todo el país desplazando al modelo Alemán (caracterizado por su rigidez, con lo cual se buscaba que a través de su práctica el estudiante lograra formar la razón centrada en la moralidad enfocada en lo sexual) liderado por el alemán Francisco Jenschke.

Primera revista de gimnasia y otros hitos administrativos

Posterior al 1906 se da inicio a la primera revista de gimnasia denominada con el mismo nombre y se crea la liga de educación física, años después se da inicio a la comisión nacional de educación física (1923) y a la dirección general de educación física (1928) ambas instituciones además de controlar y formar profesionales en la disciplina a nivel nacional se encargaron de plasmar la fuerte presencia del Estado en la sociedad programando los contenidos que se impartían y la reglamentación para los deportes escolares fue principalmente la dirección general de educación

física la que además estableció la vinculación de la educación física con preparación autónoma dependiente del Ministerio de Guerra.

Primeros requisitos de ingreso

Los requisitos de ingreso a la profesión eran rigurosos para la época tener entre 17 y 32 años haber rendido exámenes válidos de quinto año de humanidades o tener título normalista, buena reputación, cuenta de ahorro, salud comprobada, en el caso que el postulante no pueda comprobar mediante certificados su grado de preparación y cultura, debía rendir un examen de ingreso, debe demostrar habilidades para el dibujo, una vez ingresados a la carrera y para avanzar debían rendir una prueba de promoción anual en los cuales se evaluaba la preparación científica y pedagógica y la aptitud para enseñar, las modalidades de evaluación se realizaban mediante pruebas escritas y orales (La Educación Física en Chile (s.f); Cornejo y Matus, 2013). Una vez que la educación física pasó a formar parte del Ministerio de guerra se declara como una atención preferente del Estado con la sociedad.

Dictadura militar

A partir de la dictadura militar del año 1973, el Estado se desliga de la educación y la deja en manos de las municipalidades y privados los cuales asumieron el desarrollo de la educación cambiando los sistemas de financiamiento por matrícula real consistía en un subsidio por promedio de asistencia (voucher), los efectos de estas decisiones finalmente debilitarán la educación pública (Cornejo y Matus, 2013) con la aparición de colegios subvencionados y privados en esta etapa de la historia de Chile quienes presiden al país aplican doctrinas a través de la educación, el control en los profesores, modificaciones en el currículo de asignaturas humanistas y el Ministerio de Educación pasó a tener un rol subsidiario, supervisor y organizador del currículum nacional (Bruner y Catalán, 1985; Cornejo y Matus, 2013).

En esta etapa la exclusividad de realización de clases de educación física ya no era algo propio del profesorado especializado por lo cual quienes se hacían cargo de esta asignatura comienzan a vincular deportes de competición y rendimiento, como el fútbol y otros deportes como herramienta del desarrollo de la educación física en los estudiantes y alumnado de centros educativos, dejando aspectos centrales como la enseñanza de la motricidad, los valores y hábitos de vida saludables que promovía la especialidad.

Ley de carrera docente

El profesorado de educación física y profesorado en general a partir de la entrada en vigencia de la ley de carrera docente va a tener algunas modificaciones en su carrera profesional mientras que los cambios y exigencias a partir del año 2017 en la formación de inicial de maestros serán:

1. Criterios de selección: del año 2017 al 2019, rendir la prueba de selección universitaria y ubicarse en el percentil 50 o superior (500 puntos aprox) o estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc y haber rendido la PSU. Del año 2020 al 2022, rendir la prueba de selección universitaria y ubicarse en el percentil 60 o superior (525 puntos) o estar en el 20% superior del ranking de notas o estar en el 40% superior y ubicarse en el percentil 50 o superior en la prueba de selección universitaria (500 puntos) o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc y haber rendido la PSU. En el año 2023, rendir la prueba de selección universitaria y ubicarse en el percentil 70 o superior (550 puntos) o estar en el 10% superior del ranking de notas o estar en el 30% superior y ubicarse en el percentil 50 o superior en la prueba de selección universitaria (500 puntos), o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior, haber rendido la PSU y estar en el 15% superior del ranking de notas.
2. Acreditación obligatoria: La acreditación de las carreras de pedagogía será obligatoria y realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) con base en criterios de calidad.
3. Condiciones para la calidad de la formación inicial: Para obtener su acreditación las carreras de pedagogía deberán cumplir con condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora y convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales entre otros aspectos. Se establecen estándares pedagógicos y disciplinarios que serán elaborados por el Mineduc y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Estos sentarán las bases para la acreditación y orientarán a todo el sistema.
4. Evaluaciones diagnósticas para la mejora continua de la formación que reciben los futuros profesores: Una al inicio de la carrera, aplicada por las propias universidades con el fin de conocer las posibles necesidades de nivelación de sus estudiantes y una segunda, aplicada por el Mineduc al menos un año antes del egreso, para conocer sobre la formación recibida

por el estudiante en sus años de estudio. Los resultados serán entregados a la Comisión Nacional de Acreditación, con el fin de que las universidades establezcan planes de mejora y serán considerados para el diseño de acciones formativas por parte del MINEDUC. Rendir esta evaluación de titulación para el estudiante no significa su inhabilidad para ejercer la profesión una vez egresado.

La formación de docentes en educación física con referencia a la ley de carrera docente (N° 20.903) está basada en los estándares los cuales se caracterizan por definir habilidades, conocimientos y disposiciones que se espera desarrollen los estudiantes en su etapa formativa, son además un referente para que las universidades realicen sus programas basados en una formación por competencias.

Como insumo asociado se dispone del documento ministerial denominado *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física*, confeccionado en julio del 2014 (y actualizado al 2021), cuyo referente son los acuerdos internacionales plasmados en el documento: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe Final Proyecto Tuning América Latina (2004-2007), estos referentes y otros determinan la formación específica en el área pedagógica mencionada, con una descripción de saberes disciplinarios y saberes pedagógicos (mínimos) la acreditación de la carrera es obligatoria. Por cada estándar el Ministerio elaboró desempeños para verificar su logro. Los criterios se definieron en relación a ser orientadores para las instituciones de educación superior acerca de lo mínimo que deben saber los profesores en este caso:

1. *Sustentos teóricos de la disciplina*: comprende los referentes teóricos que apoyan su práctica pedagógica disciplinar. Conoce las manifestaciones de la motricidad como medio de enseñanza. Comprende la importancia del ejercicio físico en el desarrollo de hábitos de una vida activa saludable.
2. *Programación e implementación*: Conoce las características motrices, cognitivas, afectivas y sociales del estudiante en situación de acción motriz. Organiza la didáctica de la Educación Física. Conoce el proceso evaluativo propio de la disciplina.

Los estándares deben aplicarse en dos contextos que tienen su propia base (educación básica y secundaria) igualmente estandarizadas (base para todas las pedagogías):

1. Estándares pedagógicos de educación básica (primaria): Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden. Está preparado

para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. Conoce el currículum de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

2. Estándares pedagógicos de educación media (secundaria): Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

La norma ministerial sugiere que los estudiantes deben desarrollar:

1. Capacidad de comunicación oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.
2. Capacidad de comunicación en un segundo idioma en forma oral y escrita, de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.

3. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Manifiesta un interés por la cultura global, los procesos de cambio y experiencia en el ámbito laboral, que lo mantiene actualizado.
4. Capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación. Demuestra creatividad al generar nuevas alternativas en las soluciones que se plantean. Realiza proyectos por iniciativa propia, asumiendo los riesgos que esto implica. Responde a los requerimientos, demandas sociales y organizacionales, innovando en los procesos para mejores y mayores resultados.
5. Una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Es capaz de trabajar con constructos abstractos de procesos de análisis y síntesis.
6. Conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos.
7. Habilidades en el uso de TIC y en gestión de información, lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas de productividad.
8. Compromiso ético en su trabajo acorde con principios y valores, tales como responsabilidad, compromiso, perseverancia, y proactividad.

Según lo que hemos analizado acerca de los documentos: a) estándares orientadores para la carrera de educación física (2014) b) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe Final Proyecto Tuning América Latina (2004-2007) c) La ley de carrera docente (2016). Existe un proyecto para la FID con lineamientos respaldados por ley e impulsados por el Estado.

Durante el último tiempo se ha informado en la FID que existe una alta correlación entre el puntaje de la prueba para ingreso a la Universidad y el puntaje de la prueba inicia (evaluación antes de egresar), entre desempeño institucional notable (alta exigencia académica, desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje, fortalecimiento de contenidos del siglo XXI, programas efectivos de especialización y postgrado, fortalecimiento del cuerpo académico, incremento de la investigación en educación) y desempeño de los estudiantes (en la prueba inicia) (Araneda *et al.* 2012).

Al entrar en vigencia la ley de carrera profesional docente (2017) posteriormente va a ser muy interesante analizar si las competencias profesionales docentes basadas en los aprendizajes que señalan los estándares se están desarrollando en la FID.

Figura 6: Criterios de la Formación inicial docente



Fuente: Elaboración propia.

Los componentes asociados a la FID y sus criterios de actuación están en perspectiva con las políticas internacionales y nacionales, con un marco legal normativo que lo complementa.

4.4. Decálogo del capítulo

1. La FID de educación física debe incorporar conocimientos pedagógicos que permitan demostrar que conocimientos y destrezas se logra en una determinada actividad (características personales, afectivas, sociales) colaboración con la formación basada en valores e inclusión y no solamente formar profesionales para entrenar deportes, la condición física y la ejecución de habilidades motrices.
2. Es imperativo el desarrollo de una pedagogía para la enseñanza de competencias que permitan una práctica de la actividad física a lo largo de la vida.
3. La educación física en los centros escolares y en todas las demás instituciones educativas es uno de los medios más efectivos para dotar a todos los niños y jóvenes de aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad democrática a lo largo de la vida sin discriminación.

4. Se destaca la formación en el desempeño de alta calidad fundado en el respeto por los derechos humanos y los principios de la educación inclusiva.
5. En relación a las aptitudes para la docencia destaca el dominio de la didáctica y procesos pedagógicos, aplicación de técnicas de organización de la información y difusión del conocimiento para mejorar la práctica docente e intercambio de experiencias.
6. La práctica docente debe ser guiada por especialistas calificados, con apoyo de docentes del centro desarrollando dentro de ésta experiencias de inclusión y reflexión crítica.
7. Un estudiante no necesariamente debe aprobar por el hecho de asistir a su Prácticum, más bien aprobará en la medida que demuestre el nivel de desarrollo de competencias que le permitan demostrar que es competente, desarrolla la reflexión, investigación y experimentación.
8. Las competencias docentes (en todas las carreras de pedagogía) podrían establecerse a grandes rasgos en que, diseña (planea y organiza el proceso de aprendizaje), ejecuta (gestiona el proceso de aprendizaje y comunica efectivamente), evalúa (valora los procesos de aprendizaje) e incorpora la iniciativa (organiza su actualización y formación continua).
9. La formación de docentes en educación física, bajo la modalidad de la ley de carrera docente, está basada en los estándares (mínimos), los cuales se caracterizan por definir habilidades, conocimientos y disposiciones que se espera desarrollen los estudiantes en su etapa formativa.
10. Los estándares son definidos como todo aquello que el docente debe saber y hacer, para ser considerado competente en un determinado ámbito. Las Universidades deben programar las competencias en sus mallas curriculares que den respuesta a lo definido por los estándares ministeriales, originados del proyecto Alfa Tuning de América Latina.

CAPÍTULO 5

LAS COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS

5.1. Introducción	125
5.2. Las competencias, origen y desarrollo	125
5.3. Las competencias como espacio de colaboración	130
5.4. Las competencias docentes	132
5.5. Las Competencias y su desarrollo	136
5.6. La formación inicial por competencias en la educación física.....	140
5.7. Decálogo del capítulo.....	144

CAPÍTULO 5. LAS COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS

5.1. Introducción

La formación por competencias es un enfoque basado en el contexto laboral (Russo *et al.* 2015; Albert-Gómez, García-Pérez y Pérez-Molina, 2017). Las competencias en los procesos formativos están en auge en el contexto iberoamericano con diversas experiencias siendo una de las alternativas en la formación de los profesionales para el siglo XXI, desde esta perspectiva un componente adicional que va a marcar el inicio de este capítulo, son los antecedentes históricos, su evolución con los organismos políticos, el intento por definir el concepto de competencias en la FID así como el rol de los formadores de docentes para la consecución de las expectativas de formación profesional.

5.2. Las competencias origen y desarrollo

Se habla de las competencias en el ámbito académico desde el año 1965 cuando se establece la diferenciación entre competencia lingüística y actuación lingüística por Noam Chomsky y Dell Hymes, este último desarrolla el concepto de competencia comunicativa, años después David McClelland postula que una persona es competente en su trabajo por sus características personales y competencias, más que por sus conocimientos y habilidades, los primeros países en implementar la formación por competencias en la década de los ochenta son, Reino Unido, Francia, Australia y España (Ortiz *et al.* 2016).

La relación de las competencias con la formación de educación superior tiene una data importante se inicia con el tratado de Bolonia y se desarrolla en la actualidad en varios países direccionada a establecer una formación para un desempeño exitoso en el lugar de trabajo, es decir, se reconoce el carácter dinámico de las competencias y se adquieren, desarrollan y perfeccionan en la acción (Armengol *et al.* 2011) teniendo en consideración igualmente la problemática social y formación ciudadana (Unesco, 2009; Gairín, 2011; García y Garde, 2016; Fernández, 2018).

En Europa este modelo formativo se asimila con bastante rapidez organización e importancia en primera instancia hacia la formación por competencias laborales hecho que responde de alguna manera a la agenda de los organismos internacionales (Banco mundial, Organización Internacional del Trabajo, Banco interamericano del desarrollo y los países del G-20) que pregonan dentro de sus planteamientos una formación profesional contextualizada al campo laboral, comparable, con titulaciones similares y con el objetivo inicial de compartir un mismo espacio de movilidad común fundamentado en el acuerdo de competencias genéricas y específicas que deben desarrollar los titulados (Mertens, 2000; San Martín, 2004; Oficina Internacional del Trabajo, 2010; Tejeda *et al.* 2012; Ortiz *et al.* 2016; Valle, 2017), luego América Latina y el Caribe se unirían a esta tendencia pero no con la misma voluntad política de unificación y movilidad, más bien se concibe como un espacio para la reflexión que se desarrolla de manera paulatina debido a su realidad política y socioeconómica disímil.

A partir de los antecedentes ya mencionados una serie de definiciones comienzan a surgir en torno a las competencias no existiendo un acuerdo total pero sí un lineamiento en su metodología el de orientar a la formación universitaria para una formación cuyo desempeño sea atingente al contexto laboral. Algunas definiciones de competencia disponibles (Fernández, 2018) son:

1. «Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo" (Universidad de Deusto, 2007, p. 35).
2. «Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar a los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas» (Cullen, 1996, p. 20).
3. «Las competencias representan una combinación dinámica, de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluados en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos)» (Bravo, 2007, p. 37).

Según las definiciones antes señaladas (no son las únicas, hay muchas más) las competencias tienen una estructura de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes (Ortíz, Vicedo y González, 2015) por lo cual la competencia podría ser definida como: a) la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, b) movilizar capacidades diversas para actuar logrando un desempeño, c) que este desempeño puede darse en diversos contextos, d) cuyos significados la persona debe ser capaz de comprender para que la actuación sea exitosa.

Algunas reflexiones indican que la competencia es una expresión del desarrollo de la personalidad (Ortiz *et al.* 2012). Según Mas (2011) las convergencias en la definición del concepto competencia podrían ser estructurales, compuestas por contenidos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), estas convergencias estructurales, además se adquieren o desarrollan mediante simulaciones formativas o la experiencia con lo socio laboral (contexto laboral real) (Gairín *et al.* 2015; García y Ferrer, 2016; Armellini y Padilla, 2017; Tejada, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017).

En cuanto a su categorización existen competencias genéricas y competencias específicas. Existen conocidos métodos para establecer competencias (CONOCER, 2000) y perfilar las titulaciones:

1. Análisis ocupacional: metodología que tiene como objetivo estudiar el comportamiento laboral en relación a tareas y ocupaciones siendo uno de los más utilizados, el método Developing a Curriculum (DACUM).
2. Análisis funcional: metodología comparativa que tiene por objetivo identificar competencias, mediante el ordenamiento de las funciones productivas, se describen por nivel los productos esperados de esta manera la competencia se relaciona con la capacidad de la persona para una actividad productiva.
3. Análisis constructivista: metodología fundamentada en el modelo de formación desarrollado por Bertrand Schwartz, en el cual se postula que el trato de los conocimientos teóricos debe estar en función del contexto laboral real y exige un esfuerzo sistemático de integración. Sus informantes no solo son trabajadores destacados, gerentes o empresas de alto desempeño, igualmente considera la participación de personas con menor nivel educativo, para tomar su experiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje y concebir la formación de manera permanente.

De acuerdo a lo analizado hasta aquí la formación por competencias busca determinar una formación que se correlacione a las necesidades emergentes del

sistema socio-productivo ante este enunciado las metodologías (análisis funcional, análisis ocupacional, análisis constructivista) no se contraponen, siendo el análisis funcional muy requerido, debido a la identificación de un lenguaje común en el contexto de las necesidades del entorno socio-productivo y su relación con la formación.

Si bien no existe un acuerdo total acerca del concepto competencia, las principales modificaciones, se orientan a estipular perfiles, tanto en las titulaciones así como determinar competencias en los formadores universitarios para que puedan adecuar sus prácticas y responder a esta propuesta de formación (Mas, 2011; Esteban *et al.* 2012; Mas, 2012; Mas y Olmos-Rueda, 2016).

La formación por competencias involucra la aparición de ciertas condiciones para ejercer la docencia (Ellerani, Mendoza y Fiorese, 2012), entre ellas fomentar espacios de reflexión para la búsqueda de unificación de definiciones, trabajo arduo considerando la exigencia del proyecto respecto de propiciar titulaciones comparables (Rodríguez e Ibarra, 2012).

En esta convergencia de las competencias, la Unesco (2000), declara que el profesor universitario, es uno de los ejes centrales para el desarrollo de las mismas en los estudiantes y un factor importante en la formación (Castaño *et al.* 2012; Fernández y González, 2012; Asún, Zúñiga, y Ayala, 2013) adquiriendo un rol elemental. Lo anterior denota una docencia de calidad para que el proyecto pueda desarrollarse, los hallazgos de Folch, Castro y Feixas (2012) resaltan que en este contexto existe más valoración del profesorado especializado en investigación, manejo de bases de datos y docencia.

Los equipos directivos igualmente son llamados a consolidar los requerimientos del proyecto ya que la Universidad debe ofrecer un marco conceptual y operativo desde donde garantizar que la función docente se integre un nuevo modelo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de su carrera (Gairín *et al.* 2004).

La política institucional en este enfoque educativo adicionalmente debe considerar para sus estrategias la percepción de los estudiantes y esta se logra necesariamente con la investigación (García y Ferrer, 2016).

Otra área de la Universidad que se ha involucrado en el proyecto de formación por competencias es el posgrado, en un trabajo realizado por las Universidades Irlandesas en respuesta a lo sugerido por el comunicado de Bergen (2005) citado por Poyatos (2012), se publicó una lista de competencias que deben desarrollar los

futuros doctorandos en su proceso formativo, algunas competencias muy relacionadas a la praxis pedagógica: ética y comprensión social, habilidades de investigación y sensibilización, gestión del tiempo, habilidades de comunicación, enseñanza, desarrollo personal, trabajo en equipo, liderazgo y emprendimiento e innovación. El estudio permitió visualizar para trabajos posteriores, la necesidad de acordar líneas de formación, con el objetivo de determinar conocimientos y habilidades que se deben desarrollar en cada etapa de la Universidad, lo cual va a facilitar la consecución de los objetivos del proyecto respecto de la movilidad y empleabilidad (Poyatos, 2012).

En la mayoría de los trabajos denotan avances en el pregrado y posgrado involucrando a los agentes intervinientes para el desarrollo del proyecto con una singularidad que es considerada en casi todas las titulaciones actuales como es el uso de la tecnología, competencia que es considerada transversal (Carrera y Coiduras, 2012; Ascencio, 2012; Martínez, Cegarra y Rubio, 2012; Castaño, Blanco y Prendes y Gutiérrez, 2013; Espinosa, 2014; Duran *et al.* 2016).

Otro aspecto transversal indica la necesidad de vinculación con el entorno socio-productivo entendiéndose ésta relación desde la colaboración para la formación de profesionales competentes, el contexto pasa a ser determinante supone la consolidación de lo curricular y las actualizaciones emergentes que necesitan las carreras (Barragán, 2015).

Antes parecía necesario solamente poseer un título para formar parte de un trabajo y posteriormente el egresado iba adquiriendo y desarrollando competencias propias de su labor profesional con la experiencia, sin embargo en la actualidad los desempeños profesionales son cada vez más flexibles y complejos, y la Universidad debe alinear su currículo formador al desarrollo de competencias que los contextos exigen.

En este sentido se propone desde el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, como respuesta a la declaración de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), trabajar sobre dos marcos de referencia (González y Wagenaar, 2006), 1) Los resultados de aprendizaje, entendidos como lo que uno es capaz de manifestar que sabe o es capaz de hacer. 2) Las competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, destrezas, capacidades y valores.

Con referencia en el proyecto Tuning (2006), se clasifican competencias, como las competencias específicas y las competencias generales, las primeras, son propias de un campo de conocimiento, mientras que las competencias generales son comunes a distintos campos del conocimiento (Crespi, 2021).

Diversas experiencias emergen en torno al proyecto con motivo de delimitar las competencias que requiere una titulación universitaria, en donde generalmente se consulta a los estamentos académicos, estudiantes y egresados (Poblete, *et al.*, 2015).

Lo anterior gesta la necesidad de realizar informes de egresados e investigación, para comprobar la efectividad de la formación Universitaria, este tipo de trabajos permite una actualización para mejorar los desempeños en los ámbitos ya mencionados, en este contexto De la Peña y Herrera (2012) realizaron un estudio en el cual participaron académicos de asignaturas y estudiantes con el objetivo de desarrollar y evaluar las competencias necesarias en la profesión, a través del análisis de las asignaturas lograron reflexionar la forma en que estas competencias permiten al egresado su ejercicio profesional. Estos hallazgos colaboran en metodologías de evaluación del currículo formador en el cual los estudiantes comprenden su proceso formativo y su vinculación con el desempeño profesional que van a requerir, lo cual necesariamente obliga a la Universidad a desarrollar líneas de investigación en este contexto para hacer las carreras cada vez más pertinentes (Poblete *et al.* 2015).

La formación por competencias ya es una realidad desde los tratados de Europa, luego el proceso que se lleva a cabo en América y el respaldo del creciente número de publicaciones acerca de esta formación, en relación a lo que implica su aplicación, los elementos sustantivos, las formas de evaluación que conlleva y como el concepto interviene en las Universidades y Ministerio, su diálogo con los distintos estamentos que son parte de los procesos de aprendizaje, con todo el sustento anterior, no existe un modelo unificado, al parecer cada modelo responde a una contextualidad y generalmente en las Universidades las competencias se adecuan a los perfiles de egreso y planes curriculares formativos propios (Pavié, 2011).

Otros trabajos han demostrado que éstos rediseños son complejos y se necesita no solo considerar los aspectos educativos para su elaboración sino una mirada más interdisciplinaria que no deje al margen los procesos administrativos que deben involucrarse como todo proyecto que se quiere consolidar (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019).

5.3. Las competencias como espacio de colaboración

Desde el año 2001 las instituciones adscritas vienen realizando trabajos para avanzar en el sistema que involucra la formación por competencias como respuesta a la declaración de Bolonia (www.dfes.gov.uk/bologna/) con motivo de establecer un espacio de convergencia y movilidad internacional de colaboración entre las instituciones de educación superior.

En el año 2004 los trabajos del proyecto Alfa Tuning América Latina buscó:

- a) Identificar las competencias genéricas de formación Universitaria y las competencias específicas por cada especialidad.
- b) La incorporación de un sistema de créditos transferibles y métodos de enseñanza y aprendizaje.
- c) La elaboración de documentos que intensifiquen la reflexión para el desarrollo de reuniones (4 reuniones).
- d) Trabajo colaborativo en redes temáticas tanto de Universidades latinas así como europeas.
- e) Grupos de discusión respecto de la educación superior en Latinoamérica.

Los primeros objetivos se orientan a trabajar en titulaciones comparables y comprensibles. Buscar la convergencia en educación superior a través de 15 grupos de trabajo en 15 temáticas (Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química), para desarrollar perfiles de egreso considerando las competencias genéricas y específicas ya acordadas e impulsar la transparencia de los sistemas educativos y desarrollar la innovación, con un dialogo constante e identificación de buenas prácticas, creación de redes para el intercambio reflexivo.

Desarrollo de currículos formativos como punto de referencia para el reconocimiento de las titulaciones a nivel latinoamericano y crear vinculación entre universidades para la convergencia en las especialidades seleccionadas (Mendoza, 2011).

En su estructura organizativa el proyecto contempla una organización general, en América Latina con la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y en Europa con la Universidad de Deusto. Igualmente se conforma un comité de gestión (integrado por coordinadores de 16 grupos de trabajo, más un representante de los centros nacionales Tuning, un representante nacional de las Universidades e institutos de educación superior) con un núcleo técnico operativo (conformado por un gestor, una secretaria y un encargado de finanzas).

Para asegurar el trabajo regional se establecieron además centros nacionales con la misión de articular los debates al interior del proyecto con el sistema que representa.

5.4. Las competencias docentes

La dinámica de los fenómenos sociales educativos implican una responsabilidad política atingente, para la financiación y los marcos que asegurarán las competencias profesionales docentes que se requieren en los centros educativos hoy (OCDE, 2016).

No cabe duda que socialmente los docentes son percibidos como uno de los actores principales para la búsqueda de la calidad educacional y éxito académico, por lo tanto las políticas que fundamentan su formación inicial, formación permanente y el marco operacional para que se ejerza profesionalmente son objeto de estudio e interés renovado.

Las competencias docentes y su desarrollo está relacionada a la consecución del perfil de egreso de la carrera, entendemos éste como un marco referencial cuyo propósito es describir la culminación de todas las competencias desarrolladas en la formación inicial docente, las que han de ser suficientes para los requerimientos de su desempeño profesional inicial (Sánchez-Taragaza, 2016).

Los procesos de delimitación y evaluación de las competencias docentes no son sencillos median aspectos personales y el contexto, generalmente se entienden como medios para el desarrollo profesional, mejorar desempeños, identificación de logros o problemas, lo cual coincide con la evaluación formativa para el desarrollo profesional (Gómez, Valle Díaz y De la Vega Marcos, 2018).

Las competencias docentes no son permanentes pero sí el propósito docente, *enseñar*. A partir de esta premisa la enseñanza es el centro histórico de la profesión. Otros supuestos relevan el concepto de *aprender*. Ambos verbos son dinámicos en la profesión docente y se establecen como competencias desde los organismos administrativos de la política educativa, en este sentido la comisión europea (2013), sugirió algunos alcances sobre lo que un docente gestiona para su saber pedagógico,

- a) aprender a pensar como docente
- b) aprender a saber como docentes
- c) aprender a sentir como docentes
- d) aprender a actuar como docentes

Misma tendencia ocurre en los casos latinoamericanos como en Chile y el marco para la buena enseñanza o los estándares que definen las competencias que deben ser consideradas para la FID, o los estándares de desempeño en Ecuador, o las competencias definidas en México en su reforma o en Perú el marco de buen desempeño (Gómez-Rodríguez et al. 2018).

De acuerdo a los casos nombrados la responsabilidad política en temas educativos sería la que determina la calidad en la formación proponiendo lineamientos orientadores para asegurar en cierto modo una regulación y rendición de cuentas (Darling-Hammond y Lieberman, 2012; Cochran-Smith *et al.*, 2018; Fernández, 2018).

Las competencias buscan establecer saberes procedimientos alineados a las necesidades de los centros educativos, cuyos objetivos son lograr una mayor eficiencia del aprendizaje del estudiante mediante la apropiación histórica del uso de la didáctica y pedagogía (la enseñanza y por consiguiente, saber enseñar), en la formación inicial de docentes la práctica en el contexto socio-laboral es considerada una etapa de formación clave al igual que en otras formaciones profesionales.

La tradición de la FID señala que se aprende a enseñar en la práctica reflexionando críticamente al lado de otro docente experimentado para entender el propósito de enseñar en contexto donde la profesión adquiere significado en vivencia con la escuela y su cultura (De Tezanos, 2007) lo cual pone de relieve que el conocimiento objeto de la enseñanza, los modos de emplear la enseñanza y su reflexión forman parte elemental de la FID de manera histórica.

En el caso de la formación por competencias existen autores que destacan la necesidad de considerar la importancia social (Domínguez *et al.*, 2015) junto al desarrollo de los aspectos didácticos, cuestiones transversales, aspectos emocionales de identificación con los demás miembros de la comunidad educativa, investigación, resiliencia y justicia social (Lynch, 2013; Mills, 2013; Anderson y Stillman, 2013; Gazeley y Dunne, 2013; Fuchs, Fahsl y James, 2014; Lerman, 2014; Kuthy y Broadwater, 2014; Fernández, 2018).

Según Soto (2016) las competencias docentes deben considerar los aspectos de una educación que visualice la riqueza de la multiculturalidad y la comunicación con diferentes etnias. Considerando la movilidad y la presencia de estudiantes de diversas nacionalidades y culturas en las aulas, primaria, secundaria y universitaria. Por lo tanto la formación inicial (teórica y práctica) es de relevancia se asocia a aspectos de la calidad educativa (Imbernón, 2007; Medina, 2010; Rosales, 2012) y la pertinencia a la realidad laboral (Pascual, Escoriaza y Hernández, 2015) lo cual es básico a la hora de definir competencias.

Las competencias docentes se desarrollan para la calidad de la educación y responden a los mecanismos de rendición de cuentas centrados en el aprendizaje, etapa o tiempo en el cual la responsabilidad de la calidad de la educación es compartida con la calidad de las políticas públicas y formación del profesorado (Fernández, 2018). Por este motivo la formación por competencias en el ámbito de la

FID a grandes rasgos ha reflexionado en tres fundamentos (Espinoza y Campusano, 2019) para establecer esta mirada de la formación:

1. La necesidad de que todo docente aprenda a desempeñarse.
2. La formación por competencias es una orientación bajo diversos organismos internacionales enfocados en educación.
3. Existe una base respecto de la orientación curricular, el aprendizaje y evaluación.

La formación por competencias sugiere un proceso individual y personalizado reflexivo y crítico del desempeño de manera que se constate el nivel de desarrollo esperado para avanzar a uno mayor, (por lo cual la tutoría es fundamental y la reflexión) igualmente se busca que el estudiante desarrolle autonomía para analizar sus aprendizajes con motivo de mejorar.

Los métodos para evaluar deben ser diversos considerando la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, en contexto de una evaluación formativa, el estudiante debe disponer de información en la cual se revele sus avances o las mejoras que debe incorporar a su desempeño, por lo tanto la planificación de la docencia es una parte fundamental de este enfoque.

Otro proceso que se lleva a cabo es la declaración de competencias en el perfil de egreso, junto a la respectiva socialización y comprensión de las competencias genéricas y específicas (Ortíz *et al.* 2016) por parte del estudiante, centro y tutores, se debe compartir el lenguaje de la formación para la consecución de sus propósitos.

A nivel general las investigaciones sobre competencias docentes estipulan que éstas deben estar al corriente con los fundamentos de la profesión, la revisión de Rodríguez-Gómez *et al* (2018) sugiere las siguientes dimensiones, conocimiento del contenido de enseñanza, conocimiento didáctico del contenido, gestión/ organización de la clase y la capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes.

El proyecto Tuning desde donde se origina el modelo por competencias para la determinación de programas comprende acuerdos como la consulta social a los actores intervinientes, posterior a ellos se trabaja sobre el interés académico y visualización de puntos comunes, luego se analizan los recursos. En general las competencias se organizan como:

1. Definición de un perfil de titulación.

2. Descripción de los objetivos del programa, así como de los resultados del aprendizaje (en términos de conocimiento, comprensión, habilidades y destrezas) que deben cumplirse.
3. Identificación de las competencias genéricas y temáticas que deben obtenerse en el programa.
4. Traducción al plan de estudios: contenido (temas a cubrir) y estructura (módulos y créditos).
5. Traducción en unidades y actividades educativas para lograr los resultados de aprendizaje definidos.
6. Decidir los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje (tipos de métodos, técnicas y formatos), así como los métodos de evaluación (cuando sea necesario, la elaboración de material didáctico).
7. Desarrollo de un sistema de evaluación destinado a mejorar su calidad constantemente.

Figura 7: Proceso Político de delimitación de competencias docentes



Fuente: Elaboración propia.

En general las competencias docentes se conciben como un proceso dinámico debido a la ampliación o modificaciones de la tarea docente desde los nuevos fenómenos acontecidos tanto para docentes en ejercicio (Marcelo, 2002) así como la FID, en virtud de ello se revisa y valida en la formación los perfiles y las maneras de enseñar pero ahora más allá de los expertos también con la implicación de las comunidades educativas (Sánchez-Taragaza, 2016).

En la actualidad los procesos de delimitación de competencias son liderados por los ministerios educativos y se establece documentación para ello como marcos referenciales (Rodríguez-Gómez, Del Valle y De la Vega, 2018).

5.5. Las Competencias y su desarrollo

En las competencias se valoran los contextos socio profesionales debido a su influencia en su desarrollo, caracterizan a una profesión de otra, y da forma a la identidad profesional (Correa Molina, 2015).

El desarrollo de las competencias profesionales supone parte de la consecución del perfil de egreso y aporta a su diseño, desarrollo y evaluación continua. Implicando de manera importante a los centros educacionales para que los estudiantes puedan desempeñarse o manifestar sus competencias. Una de las cuestiones básicas para el desarrollo de competencias profesionales sigue una lógica, la universidad primero debe identificarlas y planificar, organizar los espacios para que se desarrollen (Ortiz *et al.*, 2012; Correa Molina, 2014; Russo *et al.*, 2015; Albert-Gómez, García-Pérez y Pérez-Molina, 2017).

En el proceso iniciado en Bolonia para la convergencia los perfiles de egreso y las competencias pasan del foco en la enseñanza y aprendizaje del contenido disciplinar a la consecución de competencias que permitan un desempeño adecuado e innovación en un contexto laboral caracterizado por los cambios sociales (Tejada y Navio, 2019).

Principalmente este enfoque formativo evidencia según Tejada Fernández (2020) lo siguiente para su desarrollo:

1. El aprendizaje se orienta a la acción del participante en referencia con el marco organizativo donde la experiencia en el contexto profesional es situación de aprendizaje.
2. Los lugares de prácticas son determinantes debido a que sus acciones y prácticas pasan a ser referentes formativos. La competencia no debe entenderse al margen del contexto donde se pone en juego.
3. Las experiencias pasan a ser determinantes para la adquisición de competencias y pueden ser adquiridas durante toda la vida, constituyendo de esta manera una flexibilidad y dinámica ante la evolución de las funciones y requerimientos del empleo.

Indudablemente las universidades evidencian para este enfoque diversas experiencias que propician el desarrollo de las competencias y al parecer los modelos

innovadores son más versátiles a los cambios acontecidos (Robalino Campos y Korner, 2006), debido a lo siguiente:

- a) se caracterizan porque existe una cultura de la innovación mediante un conjunto de acciones combinadas para mejorar, hay apertura para transformar la práctica hasta allí concebida, se arriesgan y planifican las estrategias de cambio, trabajan en equipo hacia la meta común.
- b) se contextualiza su propuesta formativa a la institución y las necesidades de su entorno social y geográfico, con su marco histórico.
- c) relación entre el aporte pedagógico y organizacional, las innovaciones en la formación implican desafíos organizacionales en la universidad y centros de práctica, lo que implica un análisis del sustento pedagógico y organizativo.
- d) existencia de marcos teóricos que orientan el diseño y su aplicación, lo cual es un lenguaje común sobre los conceptos de la formación, definir las razones de la formación, por ejemplo, si hay prácticas tempranas estas buscan la interrelación entre teoría y práctica, si hay prácticas al final se busca la aplicación de la teoría.
- e) un enfoque de abajo hacia arriba, cualquier cambio es efectivo en tanto la comunidad de práctica asuma y lidere dichos cambios.

Las competencias buscan superar la tradición disciplinar y aplicacionista sin reflexión por un enfoque profesionalizante orientado a desarrollar una FID en situaciones reales las cuales son útiles para el lugar de trabajo, vinculando el sector formativo y socioproductivo de manera fundamental debido a que las competencias se perfeccionan en tanto sean posibles los desempeños del estudiante y la reflexión (García y Ferrer, 2016; Armellini y Padilla, 2017; Tejada, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017).

El desarrollo de las competencias busca comprender los procesos prácticos más allá de solo concretar la teoría, estos modelos habitualmente sitúan al Prácticum solo al final del periodo de formación dando poco margen al análisis o evaluación formativa de los desempeños (Robalino Campos y Korner, 2006).

En cualquier caso las competencias luego de ser socializadas y comprendidas se desarrollan activándolas en su aspecto formativo social y los desempeños se asocian con la teoría socio-cognitiva en el concepto de la expectativa de la autoeficacia (Bandura, 1977) creencia, convicción sobre el comportamiento requerido (mediante una estimación personal) para la obtención de resultados. Lo cual está influenciado

por determinantes personales (emociones, cognición), la conducta (desempeño) y el contexto, en la relación de estos determinantes se organizan y ejecutan las acciones para los resultados que se quieren lograr (Bandura, Azzi y Polydoro, 2008).

Las competencias y su desarrollo es un campo amplio pero responde a categorías docentes muy marcadas en el dominio de la enseñanza, gestión de la clase, motivación y crear un clima para el aprendizaje (Blonder *et al.* 2014).

La evidencia (Rodríguez-Gómez, Del Valle, De la Vega y Paniagua, 2018) ha demostrado que la autoeficacia respecto de los niveles de desarrollo de las competencias en general no consta de resultados iguales en todos los factores, algunas investigaciones atribuyen diferencias por género y otras no, en los años de experiencia habrían diferencias debido al idealismo con el que se inicia la profesión y el realismo dado por los años, en las etapas educativas primaria hay mayor percepción de autoeficacia que en los docentes de secundaria, en la titularidad enseñanza pública o privada igual hay datos contradictorios, lo mismo en función de la materia impartida.

Tabla 18: Autoeficacia docente para el desarrollo de competencias

Categoría	Descripción
Aula	Manejo del aula en el desempeño pedagógico
Activación	Poner en práctica las capacidades
Las rutinas de enseñanza	Para motivar el aprendizaje y aumentar los juicios sobre los desempeños
Motivación	Motivar al alumnado de centro, para tener más tiempo de aprendizajes (mutuos) por sobre el tiempo ocupado en aspectos de la disciplina del aula.
Actitud	Optimista la cual provoca menos estrés en el alumnado
Práctica democráticas	Compartir responsabilidades con los alumnos lo cual aumenta el nivel de satisfacción de la acción docente
Liderazgo	Pensamiento estratégico planteando mejoras, líder educativo cercano, optimista, con sentido del humor, amable, empático, preocupado del aprendizaje de todos sus alumnos, creador de climas agradables para el aprendizaje, capacidad para adaptarse a los cambios, no perder la calma en ante un conflicto, guía del aprendizaje de todos los alumnos.
Apoyo institucional	Que permita a los docentes fomentar y desarrollar sus ideas creativas necesarias, para poder mejorar en el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez-Gomez et al (2018).

Al parecer la formación inicial y continua de docentes enfoca su desarrollo en factores que se relacionen con el alumnado de centro de manera recíproca, que sepan y puedan disponer de un contexto para desarrollar su capacidad creativa, con esfuerzo y motivación en su desempeño no solo ante la adversidad, indudablemente que desarrollen la autoevaluación, autorregulación y reflexión de toda su práctica pedagógica cuya finalidad es la mejora constante del aprendizaje en el aula, formulando objetivos de mejora en su enseñanza (Rodríguez-Gómez *et al.* 2018).

En este contexto los hallazgos de Molina (2015) sobre las prácticas en alternancia, señalan una ventaja ya que permiten confrontar la realidad, la apropiación de un modelo de identidad profesional, desarrollo de competencias, apropiación progresiva de la profesión, responsabilidad de un desarrollo continuo, aunque la alternancia universidad-centro educativo en la FID requiere un enlace de reconocimiento previo y acuerdos entre instituciones y agentes intervinientes,

«la alternancia universidad-escuela se limita sólo al envío de estudiantes a los centros de práctica, para que estos tengan un contacto con la escuela, sin que exista previamente un trabajo de reconocimiento y de concertación entre ambos contextos de formación; si no se logra el compromiso de los actores de la escuela en la misión de formar las futuras generaciones docentes, comprendase los directores de las escuelas y los docentes que acogen los estudiantes en prácticas en sus clases; si no se forma o capacita a los supervisores y tutores escolares, la formación inicial docente no logrará alcanzar el objetivo de formar profesionales capaces de integrar en todo su potencial los saberes propios a cada uno de esos contextos formativos» (Correa Molina, 2015, p. 14).

Respecto de la evaluación de los niveles de desarrollo de las competencias se estima que aquí el estudiante demuestre que su desempeño es el esperado para poder conseguir un empleo y esto necesariamente implica la medición y análisis de todos los niveles de desarrollo de las competencias y tareas asociadas (Lussier y Allaire, 2004).

La evaluación supone un condicionamiento sobre que aprende y como aprende un estudiante (Biggs, 2005; López, 2009) o como estos responden al programa de formación (Gibbs, 2003).

La evaluación se comprende diferente a la calificación como un proceso de obtención de la información mediante medios escritos o no, para su análisis y la emisión de un juicio para luego tomar decisiones según el juicio enunciado, mientras

que la calificación es una valoración acerca del aprendizaje adaptada a números y se basa en la evaluación sumativa.

Los procesos de evaluación pueden ser sin calificación y es allí cuando se puede potenciar y orientar el aprendizaje, es decir, los estudiantes aprenden con los procesos de evaluación (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2015).

La perspectiva anterior supone que la evaluación es un medio para el desarrollo de competencias, diversos autores señalan la utilidad de la evaluación formativa, debido al rol que enuncia su nombre y su práctica (Pérez *et al.* 2009) se puede identificar el aprendizaje pero con el objetivo de mejorarlo durante el proceso formativo (Browm & Pickfort, 2013).

Las competencias son unidades formativas amplias y complejas, se agrupan y desarrollan en varias asignaturas, por lo cual, son interdisciplinarias y progresivas, según Zabalza (2019), es complejo de desarrollar en los planes curriculares de las disciplinas, debido a su naturaleza más concreta y específica.

Las competencias profesionales docentes se desarrollan mediante, aprendizaje, lo que quiere decir que existe la comprensión de la lógica de una acción determinada. La evaluación constata un proceso de configuración de la evaluación, es decir, de lo que se entiende por competencia, que conductas o aspectos son los relevantes, en cual situación se va a colocar al estudiante para que demuestre el dominio de la competencia, en un ejercicio libre en un contexto real, se trata de una actuación no abstracta (Zabalza, 2019).

Se trata de una evaluación basada en la concepción de que los estudiantes se encuentran en formación, proceso que implica reflexión de lo que se hace para mejorarlo, por lo cual no solo se evalúa como un estudiante se ha desempeñado, sino que pretende recoger una narrativa de la experiencia, lo que significa conocer el fundamento de las decisiones que ha desarrollado, lo cual se relaciona con la ética profesional (Le Boterf, 2005).

5.6. La formación inicial docente por competencias en la educación física

La formación en competencias en el caso chileno es uno de los enfoques para desarrollar la FID (Rodríguez-Hidalgo *et al.* 2015) asumido desde el estado y se fundamenta en el trabajo iniciado en el proyecto Tuning-América Latina.

En líneas generales el proyecto en el ámbito de las pedagogías establece competencias genéricas (son comunes a los profesionales) y competencias específicas (propias de la especialidad), la centralidad se sustenta en el aprendizaje

del estudiante mediante unos desempeños mínimos observables (competencias) que logren constatar la consecución del perfil de egreso.

El término competencia tiene en sí unas particularidades, la mayoría de las definiciones señalan que las competencias están compuestas por conocimientos, procedimiento y actitudes, los cuales se complementan, con motivo de que el estudiante demuestre mediante acciones su consecución en las distintas instancias que le proponga el contexto laboral real (Perrenoud, 2004; Armengol *et al.* 2011).

En el caso de la carrera de educación física hay clasificaciones de competencias y cada clasificación va a determinar un propósito formativo, las competencias genéricas por ejemplo identifican los elementos comunes que deben ser compartidos por todas las profesiones y su principal contribución es la flexibilidad y adaptación a los cambios del mercado laboral competencias netamente profesionales, mientras que las competencias específicas son las que se deben adquirir o desarrollar en una determinada área que no es común a las demás profesiones (Poblete *et al.*, 2016; Lagunes, Tafur y Giraldo, 2017) como el conocimiento pedagógico del contenido, la OCDE (2016) define las competencias como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea.

En el caso de la educación física las competencias docentes se direccionan a la actuación orientada a solucionar problemáticas del contexto escolar según la formación recibida que los capacita y les otorga seguridad para tomar decisiones con criterio (Torroelles *et al.* 2011; Pereira, 2010).

Lo anterior debiera tener su desarrollo y consecución en el Prácticum, siendo determinante la capacidad institucional para organizarlo e implementarle, realizar seguimiento, evaluar, esto último sugiere constatar el nivel de desarrollo de las competencias, mediante la reflexión, investigación y experimentación (Armengol *et al.* 2011; Silva, Del Arco y Flores, 2018) en donde las variables antes mencionadas deben validarse con los agentes intervinientes para que incidan en mejoras.

Según lo expuesto por Torres *et al.* (2014) las competencias docentes (en todas las carreras de pedagogía) podrían establecerse en que los estudiantes sean capaces en, diseñar (planea y organiza el proceso de aprendizaje), ejecutar (gestiona el proceso de aprendizaje y comunica efectivamente), evaluar (valora los procesos de aprendizaje) e incorporar la iniciativa (organiza su actualización y formación continua). Todas estas competencias son acciones pedagógicas que evidentemente ocurrirán en tanto sean desempeñadas y forman parte del desempeño profesional docente básico e inicial.

Por otro lado los programas se especializan en la comprobación de los procesos formativos y determinan si la formación aporta los saberes necesarios para desempeñarse de manera competente y cuando la evaluación demuestra que los resultados no son óptimos el estudiante debiera no superar la asignatura (Armengol *et al.* 2011; Cebrián y Junyent, 2014) hay claridad respecto de la formación de los docentes con etapas básicas como su organización, la adquisición y reflexión de conocimientos que fundamenten la praxis y otra etapa centrada en el Prácticum.

La determinación de la formación inicial de docentes de educación física, sugiere revisar algunas variables para su elaboración, la revisión de Torrebadella-Flix (2016) en 226 documentos desde 1881 hasta el 2016 sobre la historia de la educación física señala:

- a) Hay un desconocimiento general acerca de su evolución.
- b) Existe una desacreditación pedagógica o minusvaloración, lo anterior debido a las indefiniciones conceptuales iniciales y a las contradicciones curriculares.
- c) La escasa valoración de la historia de la educación física escolar (no deporte) en la FID.

Se incluye lo poco que se ha escrito de *educación física* versus publicaciones relacionadas al *deporte* o *ejercicio físico*, una complejidad que se destaca es que las decisiones y las cuestiones más importantes para su formación en la actualidad se hacen bajo parámetros de acuerdos políticos, faltando más inclusión de expertos en el área (Hardman, 2011; Carreiro da Costa, González y González, 2016) estudiantes de la carrera, titulados, alumnado de centro, entre otros.

Algunos estudios (Cochran-Smith, 2005; Carreiro da Costa *et al.* 2016) han puesto en evidencia la FID como problema de entrenamiento, la FID como problema de aprendizaje (la correlación entre la formación de docentes, desempeño docente y desempeño de los estudiantes, en los centros educativos). La FID como problema de gestión, (su objetivo central es la participación en la investigación crítica para el análisis de las políticas de la formación inicial, las que a su vez tendrán impacto en el rendimiento escolar del alumnado).

Los factores que propician calidad en las competencias para la FID apela a un proceso común al cual la carrera de educación física se adscribe mayormente por iniciativas ministeriales como la selección de los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas, formación que sea capaz de establecer parámetros de calidad, comprobación de las competencias adquiridas y desarrolladas (cualificación),

procesos de inducción y formación permanente (Cochran-Smith y Fries, 2005; OCDE, 2005; Burns y Darling-Hammond, 2014; Carreiro da Costa *et al.* 2016).

Lo anterior concuerda con los hallazgos de Cárcamo (2012) los estudiantes designan valoración a la calidad del profesorado de educación física bajo algunas condiciones básicas, el dominio de contenidos y aspectos de la personalidad pero el estudio igualmente determinó que el profesor de educación física es percibido como un profesional autoritario y estricto, existe evidencia de la importancia de las competencias emocionales de los docentes de educación física son componentes curriculares que podrían estar inmersos en la formación inicial con mayor presencia (Cera, Almagro y Sáenz-López, 2015; Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar, 2017) debido a las características de sus clases y sus efectos sobre las relaciones interpersonales, desarrollo emocional y social que se generan desde la interacción con los juegos o deportes (Sáez *et al.* 2014; Duran *et al.* 2014; López *et al.* 2016).

Centrar el rol del docente de educación física en formación solo a aspectos de temáticas puntuales (condición física, deporte), minimiza sus finalidades educativas, debido a que las grandes interrogantes siempre continúan señalando apreciaciones por resolver, por ejemplo, cuál va a ser la finalidad de la educación física o cuál va a ser el papel que la educación física debe jugar en la educación formal (López *et al.* 2016).

La falta de planteamientos claros sobre los aprendizajes de los estudiantes, fijación en juegos motores, ordenamiento de los contenidos a trabajar, estructura de la clase, ha llevado a considerar que un buen profesor (educación física en primaria), debe ser conocedor de multiplicidad de juegos lúdicos que debe combinar durante todo el proceso lectivo, mientras que en secundaria la tendencia está centrada en la combinación de juegos recreativos con entrenamiento y rendimiento deportivo (López *et al.* 2016).

La formación de docentes de educación física, consigna su cualificación mínima en un título de grado, en algunos países (15) ya se ha exigido el máster y la mayoría exige un grado en educación física y deporte (Eurydice, 2013).

Los actuales planteamientos para las competencias y para la calidad de la educación física (López-D'Amico, 2019) han sido enunciados por la UNESCO dada su evolución los últimos 20 años, cuya perspectiva actual se caracteriza por:

1. Resaltar que la educación física y el deporte son un derecho humano.
2. Debe tener un especial sitio en lo educativo.
3. El docente ha de tener una visión holística con una práctica educacional

interdisciplinaria con el objetivo del desarrollo biopsicosocial del alumnado de centro.

4. A nivel internacional hay restricciones para la práctica de una Educación Física inclusiva, limitaciones provocadas por la cultura, religión, economía y status social, entre otros aspectos. Incluso, algunos nunca han recibido una clase de Educación Física.

El principal desafío de las competencias es su validación en los contextos específicos en el cual se inserta el estudiante como practicante, en donde los desempeños son cada vez más complejos y la enseñanza y aprendizaje del alumnado de centro es parte central de todas las acciones pedagógicas llevadas a cabo (Pimienta, 2012; Perrenoud, 2014; Torres *et al.* 2014; Cebrian y Junyent, 2014).

5.6. Decálogo del capítulo

1. Las competencias se identifican con características de la persona y la aplicación de los aprendizajes, lo cual se relaciona a una actuación de éxito en su lugar de trabajo, con un carácter dinámico, pues se adquieren, desarrollan y perfeccionan en la acción.
2. La formación por competencias es una metodología de formación respaldada por diversos organismos internacionales y principalmente ministeriales.
3. La formación por competencias en su metodología de formación incorpora competencias genéricas comunes a todas las profesiones universitarias y competencias específicas de la especialidad que el estudiante debe desarrollar antes de egresar la idea central es constatar el perfil de egreso.
4. La formación por competencias focaliza al Prácticum como una asignatura importante para consolidar el desarrollo de las competencias profesionales docentes en un contexto laboral real previo a su egreso e inserción laboral.
5. La formación por competencias implica, que la Universidad desarrolle líneas de investigación en el contexto para hacer las carreras cada vez más pertinentes a las tareas y funciones que requiere el medio o los acuerdos internacionales. Las experiencias pasan a ser determinantes para la adquisición de competencias y pueden ser adquiridas durante toda la vida, constituyendo de esta manera una flexibilidad y dinámica ante la evolución de las funciones y requerimientos del empleo.

6. Las competencias requieren una evaluación que permita indicar su nivel de desarrollo pero también con una perspectiva formativa, en donde se requiere acuerdos previos entre instituciones, manifestación de las competencias, reflexión de los desempeños y fundamentación de los procedimientos concebidos. Apoyo, seguimiento y colaboración de los tutores.
7. Las competencias no se desarrollan solamente en la Universidad. Los lugares de prácticas son determinantes debido a que sus experiencias pasan a ser referentes formativos. La competencia no debe entenderse al margen del contexto en donde se pone en juego.
8. Las competencias docentes no son permanentes en el tiempo, hay un desarrollo inicial en la FID y luego permanente en la carrera profesional docente.
9. La formación por competencias implica un trabajo de diálogo internacional para hacer titulaciones fácilmente comparables con el objetivo de la movilidad e intercambio de experiencias.
10. El aprendizaje se orienta a la acción del participante en referencia con el marco organizativo profesional, por lo tanto las competencias evolucionan.

CAPÍTULO 6

EL PRÁCTICUM UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

6.1. Introducción	149
6.2. El Prácticum: Universidad y centros educativos en la formación inicial ...	149
6.3. El Prácticum y la transferencia	153
6.4. Valoración del Prácticum y aspectos de su evaluación.....	156
6.5. Métodos para estudiar el fenómeno: Prácticum y Competencias	161
6.6. Decálogo del capítulo.....	163

CAPÍTULO 6. EL PRÁCTICUM UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

6.1. Introducción

En el modelo de formación por competencias se ha asociado a la asignatura de Prácticum como un espacio formativo laboral-real para desarrollar niveles de competencias profesionales docentes (Armengol *et al.* 2011) se le atribuye un momento ideal para realizar un intercambio de ideas (reflexión crítica) y posibilidades de evaluación del desempeño estudiantil entre la Universidad y comunidad escolar, los niveles de desarrollo dan cuenta de la competencia lograda.

El Prácticum es una experiencia que forma parte del currículum de la FID y otras carreras realizando un acercamiento al escenario profesional con acciones tendientes a implementar, usar, probar y desarrollar conocimientos, supervisados por un tutor de la carrera y otro tutor del centro educativo por un periodo de tiempo, con objetivos bien definidos, para su posterior constatación (Rosales, 2013; Egido y López, 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017; Moldovan y Raboca, 2019) en donde la reflexión y evaluación son formativas con búsqueda de mejoras en los desempeños.

En países como Inglaterra y Gales, gran parte de la FID, se realiza en los centros educativos (primaria o secundaria), basado en los modelos de preparación en el trabajo otros países demuestran aumento de las horas de Prácticum (Eurydice, 2013).

Queda por avanzar en su pertinencia formativa algunos estudios recientes (Allen y Wright, 2014; Egido y López, 2016), señalan que la debilidad en la formación inicial en el contexto de Prácticum está dado por las dificultades de vincular la teoría y la práctica, pocas oportunidades de transferencia, poca semejanza de lo aprendido en las aulas de la Universidad versus los cambios que están experimentando los centros educacionales, la labor docente se ha ido modificando en tareas y funciones por diversos fenómenos sociales que hacen de la docencia una profesión compleja en continuo aprendizaje lo cual puede asimilarse.

6.2. El Prácticum: Universidad y centros educativos en la formación inicial

Las competencias profesionales docentes se desarrollan entre la universidad y los centros educacionales con aprendizajes diferenciados pero relacionados,

Tejada (2009) señala que esta relación debe ser importante con motivo de lograr la consecución de los objetivos solicitados y la labor conjunta para la calidad acordada. De esta manera el Prácticum conecta la Universidad con los centros educativos lo cual es el ámbito profesional de la formación en donde el estudiante de pedagogía puede ver, hacer, ver hacer y hacer ver (González, 2001; Calvo, 2013) construyendo con el centro educativo su identidad profesional (Runte-Geidel y Lorente, 2014; Gu y Benson, 2015).

Los procesos antes mencionados deben hacerse con calidad y resguardando que se cumplan los objetivos formativos (Tejada y Ruiz, 2013; Zabalza, 2016) se critica muchas veces la desconexión entre ambas instituciones y por lo tanto entre teoría y práctica.

En este contexto las carreras pueden realizar estudios sobre convivencia escolar u otros fenómenos los cuales pueden contribuir a informar acontecimientos para posibles adecuaciones al plan de formación, los trabajos de la Unesco (2008) mediante el informe «Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina». Da cuenta que los conceptos enunciados forman parte del aprendizaje escolar y su promoción impacta positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Otros trabajos como los de la red de gestión educativa (Red AGE, 2014) complementan que la convivencia es un factor para que se propicien aprendizajes.

En efecto en los lugares de desempeño urge el reconocimiento no sólo del desarrollo cognitivo del alumnado sino que éste se realice en un contexto transversal de respeto, con un ambiente acogedor y positivo para que lo primero sea posible (LLECE, 2008).

Lo que ocurre en el centro de práctica es relevante debido a que cada contexto tiene características complejas las cuales deberán ser estudiadas previamente para poner en contexto al estudiante de Prácticum (Zabalza, 2016; Cabezas *et al.*, 2017).

Lo comentado anteriormente supone identificar los factores que deben estar presentes para que la formación en el Prácticum cumpla sus propósitos y de esta manera se asegure una experiencia formativa por ejemplo se ha indicado revisar algunas gestiones previas:

«(...) una buena planificación del Prácticum como asignatura (ej., materiales de apoyo, mecanismos de seguimiento, retroalimentación, claridad de la evaluación, retroalimentación, tutorías), así como una buena organización del mismo (ej., sistema de elección del centro de prácticas, información sobre la oferta de centros, modalidad de Prácticum, situación del Prácticum

en la estructura curricular del Grado) estaría asociado con un incremento en las posibilidades de desarrollar competencias vinculadas a las relaciones y formas de trabajo» (Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017, p. 18).

Los insumos más utilizados para el seguimiento y evaluación con frecuencia se hacen a través de las plataformas informáticas. Lo que facilita hacer una evaluación de proceso con el tutor académico para elaborar memorias de práctica y el tutor de centro además puede evaluar las competencias del proyecto formativo de la Universidad e incluir la mirada de pares en la evaluación.

En este contexto el Prácticum es un elemento de interacción con el medio de desempeño futuro y recoge la evaluación desde un triple origen (Universidad y tutor académico, centro y el tutor docente, y estudiante), para una continua mejora de los procesos, en este periodo debe profundizarse en la reflexión del estudiante para la comprensión de la formación teórica y su vinculación con la práctica (Calvo, 2013; Lentzen, 2016; Armengol *et al.* 2016).

La importancia de saber enseñar en la disciplina junto a un tutor guía que induzca la reflexión crítica en el contexto, se ha valorado en la historia de la profesión por su potencial contextualizador lo cual involucra los niveles logrados de las competencias en el transcurso del grado, por lo mismo su potencial como trabajo de fin de grado es discutido como complemento en el marco de las experiencias profesionales acontecidas (Pérez *et al.*, 2015).

Como parte de la formación universitaria la experiencia en el Prácticum es variada aunque implica básicamente según Araújo y Frais (2015) poner a prueba las competencias o desarrollarlas aún más y analizar las que deben mejorarse, el estudiante es protagonista aprende a trabajar en equipo y desarrolla habilidades de la comunicación.

Las prácticas profesionales son entonces un método de aprendizaje-experiencia que permiten vivenciar los lugares de trabajo, ritmo de vida laboral, roles, ambientes y problemáticas, para lo cual el estudiante de manera previa debe haber desarrollado competencias básicas (Araújo y Frais, 2015).

Por otro lado, se puede trabajar la posibilidad de inserción laboral, las encuestas de inserción laboral dan a conocer que el Prácticum es un contexto ideal para la detección de talentos (Espasa, Poblet y Villero, 2015). En este sentido vincular a las instituciones con la responsabilidad del Prácticum permite mejorar los procesos de formación en colaboración e inserción laboral aunque su finalidad es la formación.

Debido a que se trata de un contexto de aprendizaje experiencial es necesario contar con información sobre la percepción que tiene el estudiante de su formación

en el Prácticum se puede establecer si los estudiantes han sido bien acogidos y si los objetivos formativos acordados se han desarrollado, si las acciones se han complementado con las competencias del grado y finalmente si la práctica ha sido provechosa en términos de haber aumentado sus habilidades y competencias (Pons, Marín y Montagud, 2015).

Este tipo de formación en los contextos profesionales es altamente valorada por los estudiantes frente a otras alternativas lo cual es confirmado mediante encuestas en donde se percibe la solicitud de su extensión (Alemany y Perramon, 2015).

Las experiencias prácticas requieren de un contexto que haga posible la activación de las competencias profesionales y necesariamente mediante un desempeño autónomo y responsable (Vila Baños y Aneas Álvarez, 2013).

No cabe duda del valor formativo del Prácticum en la FID aunque la investigación disponible supone un reto a las instituciones involucradas debido a que los datos no son unánimes, sus efectos pueden ser positivos o negativos.

Se ha detectado en ocasiones que no todas las competencias se desarrollan de igual manera, incluso por sesgos de género debido a actividades diferenciadas, tanto en las clases de los centros y la formación inicial (Castillo, Améstica y Retamal, 2021), pérdida de cualidades desarrolladas en la universidad, profundización de prácticas obsoletas y poco espacio para nuevas prácticas o enfoques, dificultad para vincular la teoría con la práctica, o los saberes desarrollados de manera previa en la universidad (Egido-Gálvez y López-Martin, 2016).

Algunas experiencias como las informadas por Tejada-Fernández *et al* (2017) indican respecto del Prácticum:

- a) debilidades en su estructura y organización, debido a la poca valoración desde los estudiantes, mientras que los tutores de centro critican que su duración o extensión no es suficiente,
- b) frágil trabajo colaborativo entre los tutores universitarios (ausencia de criterios formativos o falta de experiencia en la atribución de la asignatura en los centros), falta de formación en los tutores en competencias para la tutoría. Débil coordinación entre tutores de universidad y centros. La acción tutorial no está determinada en tiempos organizados sino sólo en el tiempo de intervención del estudiante. Mayormente se intercambia información y poco se reflexiona sobre la práctica, lo cual desaprovecha la oportunidad de construir conocimiento por medio de las acciones en el trabajo.

- c) Tutores universitarios y tutores de centro, se centran en lo que deben hacer los estudiantes y no tanto en la reflexión sobre la práctica o las acciones de éste.
- d) Ausencia de comunicación interinstitucional, lo que confirma la débil colaboración o coordinación entre universidad y centros en aspectos de la formación inicial docente, distanciamiento del proyecto formativo y el compromiso de coherencia, centralidad, complementariedad, reciprocidad para un modelo de formación integrado. Los ratios tutor-estudiante no facilitan la acción tutorial individualizada, ni en la universidad ni en los centros, por su dispersión.
- e) La poca observación y orientación in situ del desempeño de cada estudiante y sus competencias profesionales, lo cual se debe muchas veces por lo económico, administrativo y la gestión.

Los momentos asignados a la tutoría constituyen en sí unas dimensiones competenciales relacionadas a los hábitos de colegialidad, cooperación, colaboración, de esta manera se puede constituir un avance hacia las comunidades de práctica como comenta Tejada *et al* (2017, p. 110),

«la distancia entre los contextos de formación y sus consecuencias en la construcción de la identidad profesional del futuro maestro puede configurar un «aislamiento», ya que «los formadores de profesores en su globalidad están preocupados con el profesionalismo individual del futuro profesor y con el impacto múltiple que su acción podrá tener en los niños y en los jóvenes, pero no con el proceso de profesionalización y autonomía de los profesores».

El afrontamiento individual de la profesión docente se relaciona a la formación de docentes con un enfoque netamente aplicacionista, mientras que la colaboración formativa, la reflexión entre tutores y estudiantes, requiere un trabajo de reconocimiento previo entre instituciones.

6.3. El Prácticum y la transferencia

El Prácticum propicia la transferencia de conocimiento y adquisición de saberes de la enseñanza mediante las orientaciones de los tutores de centro y tutores universitarios estos saberes desarrollados o adquiridos por el estudiante son determinantes para su formación porque valida en el propio contexto laboral la capacidad de enseñar, aprender y reflexionar desde la mirada y requerimiento del medio social con los agentes intervinientes involucrados.

El concepto transferencia (de *transferre*) significa llevar de un lado al otro, trasladar. En la formación docente el término es asociado a la didáctica y significa el uso activo de lo aprendido en un contexto particular (texto, aula, situación laboral o cotidiana) en una situación nueva (texto, aula, situación laboral o cotidiana) por lo cual la transferencia de lo aprendido no es al azar se debe considerar al momento de pensar, planificar, diseñar e implementar la enseñanza (Libedinsky, 2015).

En esta idea la investigación enfocada en la didáctica ha tratado de resolver los efectos del aprendizaje en un contexto sobre el aprendizaje en otro o si las competencias desarrolladas en un lugar pueden transferirse de manera positiva a otro (Brent, 2011).

En la literatura existen unas tipologías de transferencia con ciertas gradualidades, con modos y algunos mecanismos que han sido estudiados (Perkins y Sálomon, 1988 citado en Libedinsky, 2015) (ver en la siguiente tabla 19).

Tabla 19: Tipos, modos, grados y mecanismos de transferencia

Tipos de transferencia	Transferencia positiva (+) Ocurre cuando el aprendizaje en un contexto mejora el desempeño en otro contexto. Por ejemplo: aprender inglés mejora el aprendizaje del alemán.	Transferencia negativa (-) Ocurre cuando el aprendizaje en un contexto impacta negativamente en el desempeño en otro contexto. Por ejemplo: saber inglés, puede dificultar el aprendizaje del francés.
Grados de transferencia	Transferencia cercana Se refiere a la transferencia entre contextos muy similares, como por ejemplo cuando los estudiantes que rinden un examen enfrentan un conjunto de problemas mezclados que han practicado en forma separada en su tarea en casa, o cuando el mecánico repara un motor de un nuevo modelo de auto, pero con un diseño bastante parecido al modelo anterior.	Transferencia lejana La transferencia lejana refiere a la transferencia entre contextos que en apariencia parecieran remotos y extraños entre sí.
Modos o mecanismos de transferencia	Transferencia de orden inferior, por camino bajo (vía baja) La transferencia de orden inferior sucede cuando las condiciones de estímulo en el contexto de transferencia (destino) son o se perciben lo suficientemente similares a aquellas del contexto primero de aprendizaje (origen) y se desencadenan respuestas casi automáticas e inconscientes.	Transferencia de orden superior, por autopista (vía alta) La transferencia de orden superior se produce cuando las similitudes entre los contextos de origen y de destino no son obvias, por el contrario, no es automática, es consciente y depende de la abstracción de principios y conceptos, de una búsqueda deliberada de conexiones. Demanda tiempo de exploración e inversión de esfuerzo cognitivo.

Fuente: Extraído de Libedinsky (2015).

De acuerdo a lo analizado en las competencias lo que se transfiere son niveles de la misma en el Prácticum cuya orientación puede estar más cerca de conceptos, procedimientos, actitudes, discursos, métodos, estrategia, estereotipos o prejuicios, entre otros (Sálomon, 2012).

Lo planteado hasta aquí sugiere que el Prácticum puede ser un mediador de la transferencia entre la Universidad y la sociedad lo anterior tendría desde la Universidad el aporte de información generado en la academia como las competencias profesionales (que llevan en parte los estudiantes), además de los vínculos institucionales que pueden suscitarse para fines de la formación (Vila *et al.* 2015) de acuerdo a esto la transferencia no se produce de manera espontánea depende de las oportunidades de aplicación, los enfoques, lo cual implica a los centros educacionales y tutores para su orientación o consecución y sobre todo colaboración.

De acuerdo a lo planteado, la concepción del Prácticum como fundamento de la profesión para consolidar la transferencia, adquirir y desarrollar saberes de la enseñanza en el contexto profesional requiere de acuerdos entre los agentes intervinientes (Universidad, Centro, Estudiantes y tutores) (Astika, 2014) tanto en la elaboración de los planes de estudio, acuerdo en las actividades, las acciones a concretar para la consecución de competencias para la profesión y dejar claro los roles de cada uno.

Las competencias están relacionadas y su evolución depende principalmente de las oportunidades de transferencia o manifestación y cuando aquello ocurre los estudiantes perciben un incremento de los niveles de desarrollo de las competencias en su inmersión en contextos profesionales (Roselló, Ferrer y Pinya, 2018).

En algunos casos la efectividad de la transferencia que realiza el estudiante es determinante para conseguir un empleo posterior a su egreso (Helyer y Lee, 2014) sin embargo esta mirada es reduccionista debido a que la inserción laboral debe ser eficaz para todo el grupo curso que se titula, el Prácticum es formativo y deben darse igualmente otros factores de relevancia para planificar un buen programa (Zabalza, 2004) centrado en la formación.

En el Prácticum la competencia se activa en su totalidad al momento de enseñar y aquél estudiante que no logró satisfacer las demandas del programa debe ser reforzado y no necesariamente aprobar solo por asistir, en caso que el desempeño siga en un nivel no adecuado debería reprobar (Pérez García, 2008).

En el estudio de la enseñanza la garantía de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía en los centros educacionales se relaciona a las posibilidades de

transferencia e insumos adicionales a considerar como la calidad de la reflexión, evaluación y tutorías (Aneas y Vilá, 2018),

Otra garantía de la formación docente es la cantidad de experiencias profesionales que acumula un estudiante en este sentido varios países han incorporado sistemas convergentes paralelos, para que el Prácticum se desarrolle desde el inicio de la formación inicial docente (de manera temprana, con más oportunidades de transferir) (Aneas *et al.* 2015) versus los modelos consecutivos no paralelos, los cuales realizan una etapa teórica amplia y un año antes del egreso realizan su práctica profesional al final de su periodo formativo.

En general el Prácticum desarrolla niveles de las competencias profesionales docentes en unas condiciones (Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017) y de igual manera otros estudios en la misma línea evidencian el desarrollo de competencias asociadas a valores personales y sociales (Roselló *et al.* 2018).

De acuerdo a lo dicho anteriormente no es posible una formación inicial docente sin un periodo de Prácticum, o una formación sin investigación para su mejora debido a varios factores que influyen para su cometido, como la planificación en colaboración, tipos de transferencia, una práctica reflexiva, evaluación formativa, la tutoría, entre otros (Aneas y Vilá, 2018).

6.4. Valoración del Prácticum y aspectos de su evaluación

En el Prácticum la Universidad y los centros educativos son parte de una labor compartida de la cual depende el desarrollo del estudiante, su valoración técnica radica en que se puede practicar la teoría y teorizar la práctica, lo cual es constatado por tutores de universidad y tutores de centro para la reflexión de las mismas.

En esta relación formativa los hallazgos sugieren (D'abate, Youndt y Wenzel, 2009; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2015) que el Prácticum cumplirá su objetivo formativo en tanto todos los protagonistas estén debidamente informados de todos los propósitos formativos y los roles que cada uno debe cumplir para el desarrollo de los niveles competenciales exigidos, en una triada (tutores universidad, tutores de centro y estudiantes).

Luego de informar y socializar las competencias, realizar la planificación del Prácticum, dejar claro los roles de los agentes intervinientes, se debe diseñar una evaluación que busque constatar si en el Prácticum se desarrolló el desempeño esperado (Del Pozo, 2013) éste se lograría mediante un sistema de evaluación auténtica (Lussier y Allaire, 2004) y algunas variables para lograrlo dependen del personal de trabajo (Tejada y Ruiz, 2015).

Algunos análisis sobre competencias profesionales asumen la profesionalidad como una elaboración de saberes según las situaciones que acontecen en el trabajo (Le Boterf, 2000) debido a esto los niveles de desarrollo de las competencias no solo se asocian a las oportunidades de su aplicación o intervención del estudiante en el centro, se deben evitar las prácticas reproductoras sin reflexión, lo cual es común en los enfoques más positivistas (como el Fordismo y Taylorismo), en este sentido los centros educativos más que ser un contexto de procedimientos, posibilitan al estudiante captar las funciones docentes complementar su formación y generar conocimiento pedagógico (Mérida Serrano *et al.*, 2019).

Como ya se ha mencionado, las competencias no tienen una definición unívoca, aunque los procesos formativos y evaluativos pueden reflexionar en torno a dos categorías interesantes, una en el paradigma positivista y otra en el interpretativo, una más asociada a la concepción técnica de la formación y otra situada en la dimensión profesional (Cano, 2008) (Ver tabla 20).

Tabla 20: Las competencias en los paradigmas positivista e interpretativo

Polo.....Polo
Paradigma positivista	Paradigma interpretativo
Concepción técnica	Concepción holística
Taylorismo, fordismo	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo sino que exige iniciativa, transferencia, innovación
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos.	Acto complejo
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva	Concebida como «saber actuar». Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos.

Fuente: Extraído de Cano, 2008 citando a Le Boterf, 2000.

La formación inicial de docentes implica el desarrollo de competencias para un desempeño fundado en la reflexión (paradigma interpretativo) cuyo propósito es responder a las necesidades de su campo (Egido & López, 2016; Zapatero *et al.*, 2018) lo cual implica una evaluación que constante esta experiencia (López, 2013) estos procesos de evaluación implican métodos centrados en las acciones

relacionadas con el contexto profesional, en donde el estudiante evidencia su nivel de desarrollo competencial y por lo tanto activa sus conocimientos, experiencias, prejuicios, creencias etc. Participando del aprendizaje del alumnado de centro lo que propicia una evaluación en un contexto profesional (Zabalza, 2011).

Algunos estudios añaden los instrumentos según los propios requerimientos de la formación por competencias (Cano, 2008) (ver tabla 21).

Tabla 21: El concepto competencia y su evaluación

El concepto competencias implica...	Consecuencias para la e-a y la evaluación	Posibles instrumentos
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyecto final Prácticum
2. Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones (performance-based assessment)	Tablas de observación (check-list, escalas,...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no «se es» o «no se es»)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del	aprendizaje (LLL) Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos autorregulación

Fuente: (Extraído de Cano, 2008).

En este enfoque la evaluación no es solo calificación, se requieren variados instrumentos con la participación de los agentes intervinientes. En este procedimiento el estudiante puede identificar los aspectos a mejorar lo cual evidencia el sentido de aprendizaje permanente en su proceder docente y los aspectos de la evaluación formativa. Supone saber y saber hacer de manera pertinente según las situaciones planteadas por el contexto de manera autónoma (profesional), con un rol activo en la consecución de las competencias.

En este enfoque de la FID además de definir los tipos de conocimientos o experiencias se añade el cómo se aprenden, la idea es hacerlo mediante marcos colegiados para la definición de aprendizajes integrados y pasar de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes cuya característica sea aprender mejor con base en una preparación que permita responder a los planteamientos actuales y futuros (Cano, 2008).

Algunos factores que sustentan este enfoque evaluativo es la relación del tutor (de universidad y centro educativo) y estudiante de Prácticum (Martínez *et al.* 2015), desde los relatos de los estudiantes se obtienen variadas lecturas de la realidad y cuestionamiento de su propio proceder (Ramón, 2018). Aquí puede usarse el concepto de co-transferencia cuya información se centra en el desarrollo mutuo, manteniendo a los estudiantes como elemento central y las organizaciones implicadas intercambian: saberes, actuaciones y competencias, combinando sistemas inteligentes, como la presencialidad y virtualidad para una relación de cooperación y reflexión de la formación, sin embargo la reflexión igualmente debe estar planificada y orientada y ser coherente con los objetivos asumidos (Latorre y blanco, 2011; Mérida Serrano *et al.* 2019).

Algunos retos en este sentido se direccionan a ampliar el Prácticum más allá del aula para experimentar la mayor cantidad de experiencias de la función docente en la comunidad educativa (Mendoza y Cobarrubias, 2014) lo cual implica un sistema de evaluación robusto que considere las áreas; administrativas, el trabajo colaborativo con los pares (Martínez-Figueira *et al.* 2013) o la interacción con toda la comunidad y la reflexión de temas presentes en los centros educativos (infancia-inmigración-escuela-inclusión) (Salas *et al.* 2017).

En este aspecto, recoger las percepciones del proceso ayuda a mejorar acciones o dimensionar su concreción algunas experiencias como las de Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, (2014), han informado la percepción de los estudiantes por ejemplo sobre instrumentos formativos como la rúbrica, «sirve para mejorar», «sirve para cooperar más y responsabilizarse», «el profesor llega a conocer el modo de trabajo propio de cada uno», «permite dar a conocer lo que se espera», «es otra manera de evaluar el trabajo que hemos hecho», «ayuda a reflexionar sobre el trabajo y ver qué podemos hacer para mejorar», «cada persona puede evaluar su aportación y la del grupo», «son interesantes y ayudan en varios aspectos», «podíamos darnos cuenta de los errores y corregirlos».

El uso de la tecnología en el Prácticum contribuye a facilitar el registro de información individual por cada estudiante lo cual puede ser analizado por la universidad y centros educativos o pares (Cebrián *et al.*, 2011) y su uso ha sido solicitado como factor de mejora en algunas experiencias (Tejada-Fernández *et al.* 2017).

El uso de blog o rúbricas virtuales permiten evidenciar la ejecución de acciones vinculadas al desarrollo de competencias (Bartolomé, Martínez-Figueira y Tellado-González, 2014), recibir retroalimentación oportuna sobre las situaciones que ocurren, facilita el tiempo de evaluación desde los tutores y la comprensión de lo que se debe realizar y mejorar (Atkinson y Lim, 2013).

Algunas instituciones han utilizado herramientas virtuales para el proceso de práctica como Classroom Sim, SecondLife, Berkman Center, para simular situaciones profesionales con el objetivo de desarrollar y evaluar los niveles de las competencias específicas y la capacidad profesional para enseñar. Otros recursos de formación en la práctica son los foros virtuales de conversación grupal o los portafolios digitales en donde el estudiantado intercambie experiencias en las prácticas, con su tutor y compañeros. Esto puede contribuir de manera coordinada a un desarrollo profesional considerando las herramientas informáticas y percepciones del desempeño desde los otros.

Uno de los recursos para tener una supervisión y seguimiento del estudiante en la práctica son las tecnologías, para Carrington, Kervin y Ferry (2008) el uso de cámaras de video en el Prácticum otorga la posibilidad de evaluar las acciones prácticas de manera concreta (al menos visualizar las acciones en el aula).

Estas metodologías con uso de tecnología clasificadas por el estudio como in STEP, concuerdan con Orland-Baral (2011), Marcelo (2010), Marsh, Mitchell y Adamczyk (2010) en que se mejora específicamente el proceso de observación de los alumnos, proporciona una realidad autentica, facilita el aprendizaje colaborativo y apoya el desarrollo de las competencias profesionales docentes mediante su evaluación.

Con el uso de la tecnología no debe perderse de vista que el Prácticum supone ser el eje central de la profesionalización de los docentes, posiblemente porque conecta teoría y práctica en un contexto real los estudiantes mejoran su desempeño y posibilidades de empleabilidad, posibilita por tanto el desarrollo de competencias profesionales mediante un contexto en donde pueden reconocer mejor la diversidad y multiculturalidad, aprenden de forma autónoma, mejora su proceso de adaptación, se comprometen éticamente, razonan de forma crítica, por lo tanto se perciben más avanzados en el saber, saber hacer, saber estar y saber ser, para enseñar.

Para Zabalza (2016) el Practicum contribuye al estudiante para su desarrollo profesional en: *«(a) les aproxima a la cultura de la profesión para la que se forman y a las instituciones donde esa profesión se ejerce; (b) lo que han visto y experimentado durante las prácticas les ayudará a generar marcos de referencia cognitivos (decodificadores) que les permitirán entender mejor lo que aprenden en las clases y seminarios de la Universidad; (c) les ofrece experiencias formativas nuevas y complementarias a las académicas, es decir, les permite trabajar objetivos de formación que no se pueden obtener en las clases; (d) les ofrece posibilidades para el auto-conocimiento personal; (e) les ofrece mejores posibilidades de empleo y auto-empleo (el hecho de ver cómo funciona una empresa o un servicio puede animarles a diseñar sus propias iniciativas)».*

Transitar de los sistemas de evaluación tradicional de Prácticum, a modelos que incluyan evaluaciones formativas conjuntas (tutores, estudiante y pares) o apoyo de la tecnología, no debe perder la noción de evaluar todas las competencias necesarias para un buen desempeño profesional (Zabalza, 2003; Égido-Gálvez y López-Martín, 2016). Los centros educativos son dinámicos exigen un desempeño y lo mismo ocurre desde la carrera, en este sentido para Zabalza (2013) los objetivos o acciones que se realicen deben estar acorde y alineados con el proyecto formativo de la carrera, no separados y debe responder a tres exigencias: el currículo, el aprendizaje y el desarrollo personal (Visiers y Martín-Arribas, 2015).

6.5. Métodos para estudiar el fenómeno: Prácticum y competencias

Varios autores han argumentado que los métodos cuantitativos y cualitativos son importantes para comprender fenómenos asociados a la formación del profesorado, igualmente se ha dicho que comprender el proceso de formación inicial docente a través de la perspectiva de los estudiantes puede ser capturada mejor por los métodos cualitativos (Ball, 2003).

Otros han indicado que los estudios mixtos permiten comprender la complejidad de la formación inicial docente y cómo las experiencias de los estudiantes y los formadores interactúan (Grossman *et al.*, 2009; Loughran *et al.*, 2016).

En el ámbito específico del Prácticum de la formación inicial docente no hay acuerdo respecto de cual deba ser el método más adecuado para su estudio. Existen varios métodos que se utilizan para estudiar el desarrollo de competencias docentes en el Prácticum, y no hay uno en particular que sea considerado el más habitual, la elección dependerá de la naturaleza del fenómeno que se está investigando y de las preguntas de investigación que se quieren responder.

Los métodos más habituales para estudiar el desarrollo de competencias docentes en el Prácticum de educación física son el método mixto y el método cualitativo, ya que ambos permiten la comprensión detallada de las experiencias y prácticas de los estudiantes en el entorno de aprendizaje.

Hay muchas experiencias, por ejemplo, un estudio realizado por Wrench *et al.* (2020), se utilizó un enfoque mixto para explorar el impacto del Prácticum en el desarrollo de competencias docentes en educación física. Los resultados mostraron que el Prácticum fue una experiencia valiosa para el desarrollo de habilidades prácticas y competencias pedagógicas. Además, se destacó la importancia de la retroalimentación efectiva y la tutoría en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el método cualitativo también ha sido utilizado ampliamente en estudios de Prácticum en educación física. Un estudio realizado por Luna *et al.* (2019), se utilizaron entrevistas y análisis de observación para explorar las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia en el Prácticum de educación física. Los resultados indicaron que la tutoría y el apoyo brindado por los supervisores son importantes para el desarrollo de las competencias docentes.

Un estudio que utilizó un enfoque mixto para examinar el Prácticum de educación física en un contexto internacional fue realizado por Strand *et al.* (2016). Los resultados del estudio sugieren que los programas de formación docente deberían centrarse en el desarrollo de habilidades de observación y retroalimentación, así como en la promoción de una reflexión crítica sobre la práctica.

Otro estudio realizado en Colombia por Pérez-Encinas *et al.* (2020) utilizó un enfoque cualitativo para explorar las experiencias de los estudiantes en el Prácticum de educación física. Se concluyó que de la tutoría y el apoyo del supervisor depende el desarrollo de las competencias docentes.

El uso de métodos mixtos obedece principalmente a la creencia de que permite obtener una comprensión más completa de la experiencia (Tashakkori y Teddlie, 2003; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Creswell y Plano Clark 2018), de los estudiantes y formadores durante el Prácticum, ya que los métodos cuantitativos pueden proporcionar datos objetivos mientras que los métodos cualitativos pueden proporcionar datos más detallados sobre las perspectivas de los participantes (Caesar & Auerbach, 2019).

Permite identificar patrones y relaciones entre variables, así como también comprender los detalles y las particularidades de la experiencia de los estudiantes y formadores (Daley & Kirk, 2017). Permite evaluar los resultados cuantitativos a través de la lente de los datos cualitativos, lo que puede proporcionar una comprensión más rica y profunda de los resultados (Bryman, 2017).

Permite utilizar múltiples perspectivas y enfoques para explorar la experiencia del Prácticum, lo que puede conducir a una mayor validez y fiabilidad de los hallazgos (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

En perspectiva con lo dicho anteriormente han surgido diversas investigaciones que abordan el desarrollo de competencias en el Prácticum y se identifican algunas líneas de estudio (Rosselló *et al.*, 2018), hay investigaciones que se encargan de identificar problemas en su organización (Flores-Crespo y Latorre-Medina, 2021; Martínez-Abad *et al.*, 2018; Nte & De Wet, 2020; Robinson & Malderez, 2020).

Otras investigaciones se enfocan en las creencias y valoraciones de los agentes intervinientes (López y Hinojosa, 2008; Jiménez y Mauri, 2012), los estudios que hablan de los efectos de la tecnología (Koc & bakir, 2015; Erdem & Gur, 2017; Ruiz *et al.*, 2018; Brouwer *et al.*, 2019) los estudios que hablan de la relación entre Universidad y centros escolares (Louws, Meirink, Van Veen y Van Driel, 2017). Otras investigaciones realizan conclusiones en torno a modelos novedosos en el Prácticum (Mérida, González y Olivares, 2012; Fraser, 2016).

Otros estudios se centran en analizar el Prácticum para el desarrollo de las competencias profesionales. En esta línea se busca mejorar el aprendizaje y buscar determinantes o factores que condicionen la calidad del Prácticum (Molina-García y Lorente-Catalán, 2015; Berhmann & Sagarra, 2018; Luna *et al.*, 2019;).

6.6. Decálogo del capítulo

1. El Prácticum tiene un rol importante que contribuye muchísimo a la FID para desarrollar competencias, es un espacio que se destaca para la orientación profesional mediante una reflexión crítica donde es fundamental la organización y el rol de los tutores para las acciones a concretar.
2. Mediante el Prácticum existe un acercamiento al escenario profesional por parte del estudiante, realizando acciones tendientes a implementar, usar, probar y desarrollar conocimientos, supervisados por un tutor de la carrera y otro del centro educativo.
3. El Prácticum debe tener objetivos bien definidos, para su posterior evaluación.
4. La debilidad en la FID en el contexto de Prácticum, está dado por las dificultades (del estudiante de Prácticum) de vincular la teoría y la práctica, y la poca semejanza de lo aprendido en las aulas de la Universidad, versus lo que se está experimentando en los centros, por lo cual se deben desarrollar líneas de investigación atinentes a su mejora.
5. El Prácticum, permite al estudiante ver, hacer, ver hacer y hacer ver.
6. La importancia del Prácticum es histórica en la profesión de enseñar, se centra en los enfoques profesionalizantes que hoy buscan fortalecer los procesos formativos, como lo es la vinculación con el medio a través de prácticas y su reflexión.

7. Lo que ocurre en el centro de práctica es relevante, cada contexto tiene características complejas, lo que debe considerar una preparación previa del estudiante antes de iniciar su práctica.
8. El Prácticum permite mejorar los procesos de formación en colaboración con las instituciones educativas y esta función implica el reconocimiento y solución de los problemas que emergen desde el contexto socioprofesional.
9. Los insumos más utilizados en estas realidades para el seguimiento y evaluación con frecuencia se hacen a través de las plataformas informáticas (para completar las memorias de Prácticum, interactuar con el tutor y con pares, para recibir retroalimentación) siendo la rúbrica, portafolios, los instrumentos de evaluación más usados.
10. Se sugiere que el Prácticum vincule elementos en los cuales el estudiante pueda tener participación en toda la comunidad escolar (protocolos, atención de estudiantes, atención de padres, reuniones con padres, autoridades del centro, trabajo colaborativo, manejo de instrumentos del centro, reuniones gremiales, observación del trabajo de profesor jefe, etc).

CAPÍTULO 7

MARCO CONTEXTUAL

7.1. Introducción	167
7.2. La Universidad de Los Lagos: antecedentes generales	170
7.3. La carrera de pedagogía en educación física	172
7.4. Perfil profesional de la carrera de educación física	173
7.5. Plan de estudios: competencias y estándares	174
7.6. El Prácticum de pedagogía en educación física y las competencias asociadas	177
7.7. Decálogo del capítulo	183

CAPÍTULO 7. MARCO CONTEXTUAL

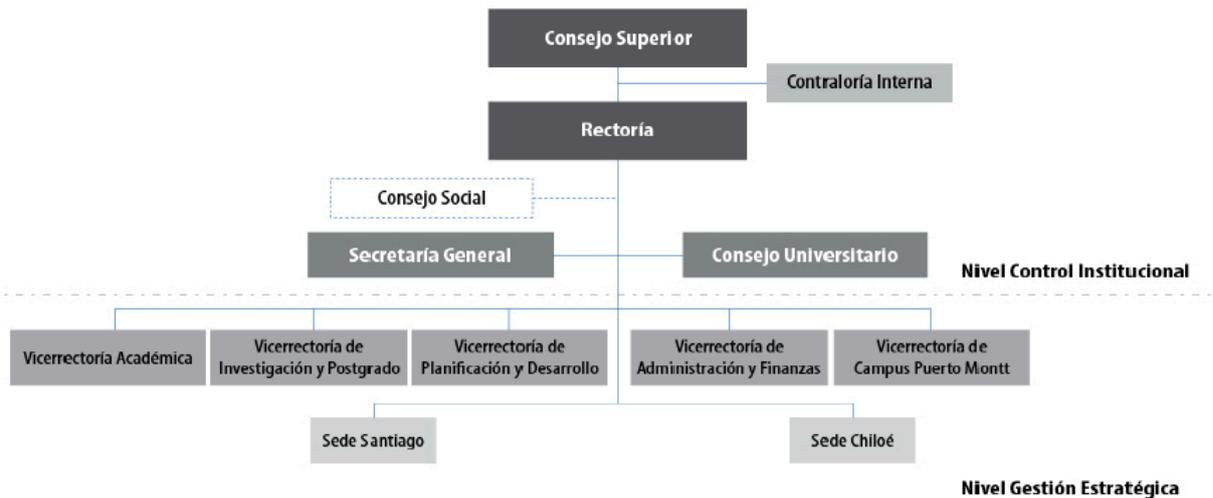
7.1. Introducción

La Universidad de Los Lagos (Osorno) es una entidad pública y autónoma, forma parte del honorable consejo de rectores de Chile, su fundación tiene origen en la Ley 19.238 con fecha, 30 de agosto de 1993 y su sede principal se ubica en la ciudad de Osorno.

No obstante la tradición de la educación superior en Osorno es más amplia primero como la sede de la Universidad de Chile (1965), posteriormente como Instituto Profesional de Osorno (1981).

En la actualidad la Universidad de Los Lagos cuenta con cinco años de acreditación institucional (2021-2026) y varios campus en la región situados en la ciudad de Osorno, Puerto Montt, Castro, Ancud e institutos técnicos y una sede en Santiago (capital de Chile). La matrícula total aproximada es de ocho mil estudiantes. En su orgánica cuenta con un gobierno universitario, compuesto por una rectoría y componentes administrativos como se representa en la siguiente figura (8).

Figura 8: Gobierno universitario



Fuente: Universidad de Los Lagos, www.ulagos.cl

Su estructura de gestión igualmente considera un consejo externo del medio socio productivo (cuya razón es promover la vinculación de la Universidad con la comunidad), posee además un consejo externo de artes y cultura (una instancia de reflexión acerca de temas de contingentes en el arte, cultura, respeto y conservación del patrimonio). Y recientemente un consejo estratégico en Chiloé (con motivo de proveer formación universitaria y técnica en las localidades de Castro y Ancud).

Los actuales departamentos y escuelas de la Universidad constituyen la agrupación de carreras a disposición por cada área disciplinar para formar profesionales, estas son: 1. Acuicultura y Recursos Agroalimentarios 2. Arquitectura y Diseño 3. Ciencias Administrativas y Económicas 3. Ciencias Biológicas y Biodiversidad. 4. Ciencias de la Actividad Física 5. Ciencias del Desarrollo. 6. Ciencias Exactas. 7. Ciencias Sociales. 8. Departamento de Salud. 9. Escuela de Pedagogía. 10. Gobierno y Empresa. 11. Humanidades y Arte. 12. Recursos Naturales y Medio Ambiente.

Las carreras profesionales son: Ingeniería Civil en Informática, Contador Público y Auditor, Ingeniería Comercial, Ingeniería en Alimentos, Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Alimentación, Derecho, Arquitectura, Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Media en Matemática y Computación, Pedagogía en Educación Media en Educación Física, Pedagogía en Educación Media en Inglés y Traducción, Pedagogía en Educación Media en Lengua Castellana y Comunicaciones, Educación Diferencial con Especialización en Problemas de Aprendizaje, Educación Parvularia, Trabajo Social, Fonoaudiología, Psicología. Todas estas carreras son las impartidas por la Universidad en la ciudad de Osorno. Existen más carreras que están en proceso de apertura. Las carreras se agrupan por departamentos (Ver tabla 22).

Tabla 22: Departamentos académicos

Departamentos Académicos de la Universidad de Los Lagos	Ubicación
Departamento de Acuicultura y Recursos Agroalimentarios	https://acuiculturayrecursosagroalimentarios.ulagos.cl/
Departamento de Arquitectura y Diseño	http://arquitecturaydiseno.ulagos.cl/
Departamento de Ciencias Administrativas y Económicas	http://administracion.ulagos.cl/
Departamento de Ciencias Biológicas y Biodiversidad	http://cienciasbiologicas.ulagos.cl/
Departamento de Ciencias de la Actividad Física	http://decaf.ulagos.cl/
Departamento de Ciencias de la Ingeniería	http://ingenierias.ulagos.cl/
Departamento de Ciencias Exactas	http://dce.ulagos.cl/
Departamento de Ciencias Sociales	http://sociales.ulagos.cl/
Departamento de Educación	http://educacion.ulagos.cl/
Departamento de Gobierno y Empresa	http://gobiernoyempresa.ulagos.cl/
Departamento de Humanidades y Arte	http://humanidadesyartes.ulagos.cl/
Departamento de Recursos Naturales y Medio Ambiente	http://recursosnaturalesymedioambiente.ulagos.cl/
Departamento de Salud	http://salud.ulagos.cl/

Fuente: Elaboración propia.

En el área de postgrado, desarrolla programas de magister en distintas áreas tales como: 1. Magíster en Ciencias Humanas, mención Historia. 2. Magíster en Ciencias, mención Producción, Manejo y Conservación de Recursos Naturales. 3. Magíster en Educación Matemática. 4. Magíster en Ciencias Sociales, mención Estudios de Procesos y Desarrollo de las Sociedades Regionales. 5. Magíster en Salud Colectiva. Incluye tres programas de doctorado estos son: 1. Doctorado en educación matemática. 2. Doctorado en Ciencias, Mención Conservación y Manejo de Recursos Naturales. 3. Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales.

En su prospectiva institucional, busca desarrollar un plan estratégico desde el año 2019 al año 2030. Entre sus aspectos generales y de acuerdo al escenario actual, se orienta a mejorar la calidad, trabajar colaborativamente con otras instituciones de educación superior e instituciones del estado. Este plan estratégico debiera estar concluido a fines del año 2019.

7.2. La Universidad de Los Lagos: antecedentes generales

La Universidad de Los Lagos, tiene una misión y una visión, que guía la estructura y las prácticas institucionales, en coherencia con el modelo educativo que desarrolla para asegurar la calidad (Ley N° 20.129/2006).

Sus principios son tres: 1. Carácter estatal y pública. 2. Carácter Autónoma. 3. Carácter regional (ver tabla 23).

Tabla 23: Principios de la Universidad de Los Lagos

Universidad de Los Lagos		
Carácter estatal y público	Autónoma	Carácter regional
<ul style="list-style-type: none"> • Identidad institucional. • La Educación como eje de la construcción social, democracia, bien social, desarrollo humano. • Garantía de cobertura territorial. • Acceso para la comunidad y su diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho adquirido por decreto. • Establece su propia forma de organización interna (funcionamiento y manejo de recursos). • Libertad para el ejercicio del pensamiento y la ciencia. • Puede definir sus áreas de desarrollo prioritario 	<ul style="list-style-type: none"> • Demarcación político-administrativa. • Identidad geográfica, étnica, social y cultural. • Desarrollo de la región. • Compromiso regional y país.

Fuente: Elaboración propia.

Los principios generales declarados desarrollan un esquema educativo con prioridades y con finalidad para la formación profesional de los estudiantes (Modelo educativo institucional. s.f, p. 12-14).

En su modelo educativo institucional la Universidad de Los Lagos pone en el centro al estudiante siendo éste el principal artífice de su aprendizaje. El conocimiento generado a partir de las variables que influyen en el aprendizaje además constituye la base para posteriormente iniciar el proceso de formación. Su modelo es una formación basada en competencias, sus áreas formativas son:

1. Formación integral, la cual consiste en el desarrollo de las competencias generales

- a) Se enfatiza la formación personal ética, con competencias comunes a todas las profesiones, identificadas por la institución.
- b) Competencias transversales: desarrollo de competencias para el aprendizaje e inserción laboral.

2. Formación profesional, formación específica en las competencias propias de la disciplina

En relación a su fundamento curricular éste se direcciona a la innovación y flexibilidad (adecuación permanente), coherencia y pertinencia (en relación a las necesidades del entorno se establece el perfil de egreso), movilidad (nacional e internacional, y la preparación que significa) (Modelo educativo institucional. s.f, p. 20).

Su modelo es una formación basada en competencias para que cada egresado tenga un desempeño apropiado, los programas formativos se adecuan según criterios para su actualización y se orienta por estándares de calidad. Dentro de los aspectos relevantes prioriza el aprendizaje para saber actuar, el conocimiento y su aplicación práctica, en cuyo contexto se verifica el logro de aprendizajes y el desarrollo de capacidades y competencias. Además declara avanzar en todas sus carreras al sistema de créditos académicos transferibles, para la movilidad estudiantil y académica.

En cuanto a su fundamento pedagógico se basa en el desarrollo de competencias por parte del estudiante, con una formación basada en situaciones laborales reales (basada en la práctica), reconociendo que las competencias son observables en acciones reales (desempeño) y su reflexión. Lo cual promueve optar por diversas formas de evaluación. Declara competencias transversales, competencias generales que constituyen el sello de la Universidad.

Tabla 24: Competencias Universidad de Los Lagos

Universidad de Los Lagos, competencias transversales y competencias generales	
Competencias transversales	Competencias generales, sello Universidad de Los Lagos
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Aprender a aprender • Competencia Comunicativa • Competencia Resolución de problemas • Competencias trabajo en equipo • Competencia lógico-matemática • Competencia de la Lengua Inglesa • Competencia Uso de tecnologías de información y comunicación • Competencia Diseño y Gestión de Proyectos • Competencias Básicas para la Comprensión de las Ciencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para la vida saludable • Competencia para el cuidado del medio ambiente en armonía con el desarrollo regional sustentable • Competencia para el emprendimiento, innovación y empleabilidad

Fuente: Elaboración propia.

Los fundamentos de su docencia, establece unos dominios:

1. Climas para el aprendizaje (climas emocionales que propicien aprendizajes).
2. Reflexión disciplinaria (para el proceso enseñanza-aprendizaje).
3. Aprendizaje profundo y con sentido (aprendizaje con significado).
4. Escenarios para el desempeño de profesionales y técnicos (para capacidades y habilidades que permitan la resolución de los problemas frente a la incertidumbre, desde las prácticas tempranas).
5. Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (busca favorecer la integración y uso intencional de las tecnologías para actuar sobre la información en contextos de aprendizaje innovadores, en docentes).
6. Trabajo colegiado (reflexión, sobre las propias prácticas docentes, tendientes al enriquecimiento de los procesos formativos).

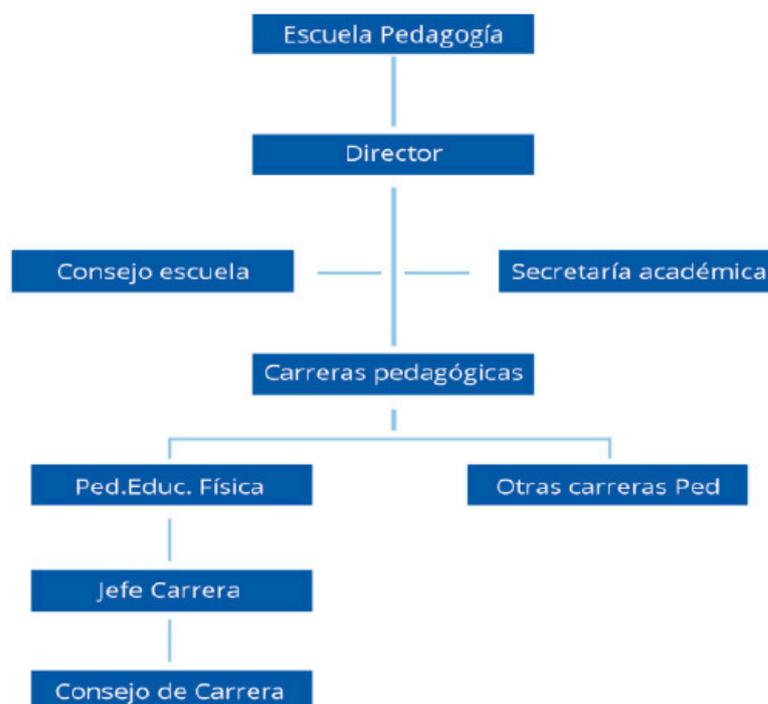
7.3. La carrera de pedagogía en educación física

La carrera de educación física en la Universidad de los Lagos tiene una data histórica importante, su creación y comienzo académico fue en el año 1972, cuya titulación se orientaba a la educación básica y en el año 1973 de manera permanente a la educación media. En el año 1993 se incorpora como eje a la actividad física y salud, lo cual permanece hasta la actualidad.

En el año 1994, se piensa en una formación más amplia para desempeñarse con grupos etarios de la Tercera Edad, en el Deporte de Rendimiento, en la Administración Deportiva, en la Actividad Física y la Salud. A posterior este plan formativo no continuó. Posteriormente en el año 2005, se cambia a un currículum basado en competencias. Actualmente cuenta con 4 años de acreditación.

Su estructura organizativa se puede ver en la siguiente figura (9).

Figura 9: Estructura organizativa



Fuente: www.pef.ulagos.cl

La carrera de Pedagogía en Educación Media mención Educación Física de la Universidad de Los Lagos cuenta con una trayectoria de varios años siendo una de las más antiguas de Chile. Su apertura se hace en la antigua Sede Osorno de la Universidad de Chile. Este recorrido ha contribuido al posicionamiento de la carrera en su entorno más próximo, lo que se refleja en el aporte de sus profesores/as titulados/as en la enseñanza de la educación física en la región, las actividades de vinculación que sistemáticamente se llevan a cabo con la comunidad, así como por medio de la investigación que realizan sus académicos/as. En la actualidad el cuerpo académico se compone de 15 personas, junto al personal docente y administrativo de apoyo, con una matrícula de aproximada de 320 estudiantes.

7.4. Perfil profesional de la carrera de educación física

Formar un educador capacitado para reconocer las bases científicas de su especialidad y aplicar eficientemente la metodología que requiera el estado de desarrollo del niño, del joven o del adulto. Para ello, alcanzará un adecuado conocimiento de la naturaleza de la motricidad, sus relaciones biológicas y culturales y las estrategias para desarrollarla y potenciarla. En tal sentido, este pedagogo podrá aplicar programas pertinentes para el desarrollo de la salud y el buen uso de tiempo libre, en ambientes sociales diversos.

Tabla 25: Campo Ocupacional

Áreas	Descripción
Área pedagógica	Profesor de Educación Física en establecimientos municipales, particulares y subvencionados, Universidades públicas y privadas.
Área deportiva	Clubes deportivos, asociaciones deportivas, deporte competitivo y recreativo, municipalidades, gimnasios elaboración de proyectos, empresas públicas y privadas.
Área recreativa	Actividades recreativas y en contacto con la naturaleza
Gestión	Administración deportiva, planificación de deportes competitivos, municipalidades, elaboración de proyectos, empresas públicas y privadas
Área salud	Participación de programas de salud preventiva a nivel de CESFAM, a nivel escolar, adultos en general y adulto mayor según las políticas de gobierno

Fuente: Elaboración propia.

7.5. Plan de estudios: competencias y estándares

En cuanto al plan de estudios, la carrera de educación física de la Universidad de Los Lagos, se orienta a desarrollar el perfil de egreso:

«El profesor de Educación Física será capaz, desde un punto de vista social, de interpretar y conocer la realidad sociocultural de las personas para comprender el comportamiento de los diversos actores sociales, asociándolos a la disciplina. Desde un punto de vista pedagógico, será capaz de liderar alternativas de solución efectivas frente a dificultades que se presenten en el contexto escolar y extraescolar con un enfoque constructivista y de la pedagogía crítica, además, será capaz de comunicarse eficazmente usando la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde un punto de vista disciplinario, será capaz de integrar principios, técnicas y conocimientos de la conducta motriz humana, en torno a su enfoque teórico-práctico para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en el quehacer educativo-físico, deportivo y recreativo, pudiendo desempeñarse en sistemas educativos tanto públicos como privados. Finalmente, desde un punto de vista valórico, asumirá y promoverá de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al sistema cultural, natural y geográfico donde está inserto, manifestando

una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos y estéticos de la disciplina, privilegiando la salud integral del ser humano».

Las competencias para dar cumplimiento al perfil de egreso son siete agrupadas por:

- Competencias generales (1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea).
- Competencias transversales (2. Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social. 3. Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes).
- Competencias de técnicas específicas (4. Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina. 5. Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea).
- Competencias del saber fundante (6. Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula. 7. Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano).

En relación a los estándares orientadores del ministerio de educación, la carrera debe estar en dirección de desarrollar estándares disciplinarios (propios de la carrera) y estándares pedagógicos (propios de la profesión docente) (ver tablas 25, 26, 27).

Tabla 26: Estándares disciplinarios de educación física y salud

El futuro profesor o profesora:

Estándar 1: Comprende los referentes teóricos que apoyan su práctica pedagógica disciplinar.

Estándar 2: Conoce las manifestaciones de la motricidad como medio de enseñanza.

Estándar 3: Comprende la importancia del ejercicio físico en el desarrollo de hábitos de una vida activa saludable.

Estándar 4: Conoce las características motrices, cognitivas, afectivas y sociales del estudiante en situación de acción motriz.

Estándar 5: Organiza la didáctica de la Educación Física.

Estándar 6: Conoce el proceso evaluativo propio de la disciplina.

Fuente: Extraído de estándares para la educación física (2014).

Tabla 27: Estándares pedagógicos de educación básica

El futuro profesor o profesora:

Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.

Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Estándar 3: Conoce el currículum de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.

Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.

Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Estándar

9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Fuente: extraído de estándares de educación física (2014).

Tabla 28: Estándares pedagógicos de educación media

El futuro profesor o profesora:

Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.

Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Estándar 3: Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.

Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.

Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Estándar

9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Fuente: Extraído de estándares de educación física (2014).

7.6. El Prácticum de pedagogía en educación física y las competencias asociadas

El Prácticum de educación física se organiza en torno a las exigencias expuestas por la acreditación, en términos de responder al medio en donde se desenvuelve. Hay varios tipos de prácticas.

1. **Prácticas integradas:** en asignaturas propias de la carrera (1. Bases biológicas y Anatomía Humana. 2. Deportes colectivos. 3. Deportes individuales. 4. Actividad Física y salud para grupos especiales. 5. Administración del Deporte y Recreación), la idea de utilizar estas asignaturas es para acercar a los estudiantes al medio laboral diverso (gimnasios, centro de adultos mayores, escuelas, liceos etc) en los cuales se desarrollan las asignaturas.
2. **Práctica profesional:** experiencia práctica que se direcciona a que el estudiante tenga la posibilidad de tener experiencia en el medio donde se desempeñará a futuro. Además transfiera el conocimiento teórico, todas los tipos de prácticas que a continuación se informan tienen un porcentaje de asistencia del 100%, 3 horas de docencia en aula y 8 horas SCT. Éstas prácticas son:
 - 2.1. **Práctica de observación y ayudantía (7° Semestre):** a través de la observación y ayudantías al tutor de centro, adquirir competencias, para diseños de instrumentos y técnicas de observación, participar de la orientación y jefatura de curso.
 - 2.2. **Práctica de Experiencia Profesional en Educación Física (7° Semestre):** esta práctica no se realiza en establecimientos educacionales, sino que en otras agrupaciones de personas, en donde se espera que el estudiante elabore una planificación orientada al acondicionamiento físico para grupos diversos, entrenamiento personal, deportes colectivos e individuales. Etc. De acuerdo a las competencias adquiridas en las asignaturas con el mismo nombre.
 - 2.3. **Práctica de Orientación y gestión escolar (8° Semestre):** consiste en realizar parte de las funciones que realiza el Profesor Jefe, debe conocer a todos los alumnos para diagnosticar y comprender las situaciones problemáticas que pudieran afectarlos y deberá cumplir una labor informativa y de soluciones a los problemas.

2.4. Práctica profesional de experiencia profesional docente (8°Semestre):

para aprobar esta práctica, el estudiante debe demostrar el desarrollo de las competencias pedagógicas y disciplinares, suscritas en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios y el Marco para la Nueva Enseñanza.

El modelo de prácticas de carrera no es permanente y va ajustándose a la necesidad de mejorar de manera constante la formación profesional del Profesor en Educación Física, tomando en consideración las nuevas exigencias del medio educativo y social, las observaciones realizadas por las agencias acreditadoras y el cuerpo académico que asegura la calidad como elemento esencial de la formación inicial docente.

La Coordinación de Prácticas, aplica distintas pautas de evaluación para hacer el seguimiento del cumplimiento de las competencias establecidas en el Perfil de Egreso. Los instrumentos de evaluación son establecidos y consensuados por el Consejo de Carrera, estableciendo la evaluación de proceso y formación final a los actores claves: profesor guía (especialidad, jefatura de curso), profesor supervisor (carrera), estudiante (autoevaluación).

Las prácticas se encuentran normadas por el Reglamento General de Prácticas Pedagógicas (Decreto Universitario n° 2553) para las Carreras de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos:

1. En cuanto a las disposiciones generales

- Las carreras destinadas pedagógicas deben cumplir con un proceso de Prácticas Pedagógicas durante el desarrollo de su formación Profesional que será normado por el presente reglamento.
- Se entenderá por Prácticas Pedagógicas las actividades curriculares obligatorias insertas en el Plan de Estudios de cada carrera, siendo los requisitos específicos aquellos correspondientes a cada nivel que se encuentran señalados en los respectivos programas de práctica.
- Quienes se inscriban en los diferentes niveles de esta actividad curricular se les denominará: «Estudiante Profesor/a».
- Las prácticas pedagógicas tienen como finalidad integrar y relacionar el área pedagógica y disciplinar contextualizándola a la realidad educativa. Se concibe como un proceso de formación secuencial y progresiva, en donde el/la Estudiante Profesor/a desarrollará y aplicará conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su función formativa guiada por el sello del profesor/a de la Universidad de los Lagos.

- Los Estudiantes Profesore/as implementarán sus Prácticas en centros escolares de dependencia municipal, particular subvencionado y particular pagado; así como también en centros educativos no formales de carácter comunitario, gubernamental o privado, a los cuales se les denominará «Centros de prácticas».
- En cada Campus, el equipo docente destinado a la Escuela de Pedagogía que apoyará el proceso de Prácticas estará conformado por: Un encargado/a de Vinculación con el Medio, responsable de la Coordinación de prácticas pedagógicas según decreto universitario. Coordinadores/as de prácticas, en cada una de las carreras de Pedagogía y Docentes Supervisore/as por especialidad.

2. De la coordinación general de la práctica

- Cada Campus tendrá un encargado/a de V.C.M. de la Escuela de Pedagogía, cuya función principal es la vinculación, organización y seguimiento al proceso de Prácticas Pedagógicas de las Carreras.
- El/la encargado/a de Vinculación con el Medio, contará con 22 horas semanales para realizar las funciones descritas en este reglamento.
- Las funciones del encargado/a de V.C.M. serán:
- Dar a conocer, al inicio de cada semestre, el Reglamento General de Prácticas a los Estudiantes Profesore/as de las carreras de Pedagogía que inician este proceso, centrándose en los deberes y derechos que les corresponde asumir.
- Gestionar protocolos de colaboración entre la Escuela de Pedagogía y los Centros de prácticas.
- Apoyar a los Coordinadores/as de práctica de cada carrera en la inserción de los Estudiantes Profesore/as en los Centros de Prácticas.
- Detectar necesidades de apoyo emergentes de los Centros de Prácticas y gestionar su resolución.
- Supervisar la función de los Coordinadores de Prácticas de las carreras de Pedagogía definidas en este reglamento.
- Gestionar y dirigir reuniones periódicas con los/as Coordinadores/as de prácticas de las carreras, para acordar los mecanismos formales de la ejecución de las supervisiones, proponer mejoras y definir solución a los problemas que se presentan en forma oportuna.
- Resolver casos especiales, referidos al incumplimiento del Reglamento de Práctica, de parte del Coordinador(a) de la Especialidad, Supervisores/as, Estudiante Profesor(a), Profesor(a) Guía de los centros de prácticas.

- Supervisar a una muestra de supervisores/as de práctica en cada carrera.
- Realizar una evaluación anual de la gestión de práctica de las carreras pedagógicas.
- Articular los distintos centros de Prácticas.
- Planificar eventos académicos que vinculen a la Escuela con la comunidad y aporten a la retroalimentación profesional.

3. De la coordinación de prácticas por carrera

- Cada carrera de la Escuela de Pedagogía deberá tener un coordinador/a de prácticas, quien será el nexo entre el encargado/a de V.C.M. de la Escuela de Pedagogía y los Supervisores de cada carrera.
 - Cada coordinador/a de práctica contará con un N° de seis horas semanales para realizar las funciones descritas en este reglamento,
 - Las funciones del Coordinador(a) de Práctica por carrera serán:

4. De los supervisores de prácticas

- Serán supervisores/as de práctica por carrera, académicos de la especialidad, con un mínimo de 3 años de experiencia docente.
- Cada supervisor/a contará con un número de horas semanales de acuerdo a la cantidad de estudiantes a supervisar, aplicando la siguiente fórmula:
- N° de estudiantes por 6 hrs (3 hrs directas y tres indirectas) dividido en 18 semanas.
- Las supervisiones de las prácticas deberán dar evidencia de los aprendizajes en el proceso del desarrollo de su práctica. Esto implica un mínimo de dos supervisiones.

Las funciones del Supervisor (a) de Práctica serán:

- Presentar a los estudiantes profesores(as) con el Profesor/a Guía y/o Educador/a Guía del centro de Práctica para informar sobre las características de la práctica y el desempeño que debe cumplir el estudiante profesor/a.
- Entregar asesoría a los estudiantes profesores mediante atención individual o de taller grupal de acuerdo a las características de la práctica, indicadas en el programa de estudio, con la finalidad de revisar y retroalimentar las actividades formativas, como por ejemplo planes de clases, material y recursos didácticos, instrumentos de evaluación, entre otros.

- Realizar supervisiones de observación en el aula y posteriormente informar al estudiante profesor/a la evaluación y calificación con la finalidad de retroalimentar su proceso de aprendizaje.
- Establecer canales de comunicación y retroalimentación con el profesor/a y/o Educador(a) Guía, para el seguimiento y acompañamiento del proceso de Práctica.
- Recoger las evaluaciones de los centros de práctica respecto de los estudiantes profesores para utilizarlos como insumos en el mejoramiento continuo y aseguramiento de calidad.
- Entregar al coordinador de prácticas de su carrera un reporte mensual sobre el proceso desarrollado.

5. Del profesor guía-centro escolar

- Serán profesores/as guías, profesionales de la educación.
- 18° Lo/as profesores/as guías son colaboradores, voluntarios ad honores que apoyan el proceso formativo de los estudiantes profesores/as.
- 19° Serán funciones del profesor/a guía:
 - Recibir antecedentes sobre cada tipo de práctica
 - Recibir antecedentes de cada estudiante profesor a apoyar durante el semestre académico.
 - Acordar con el estudiante profesor actividades educativas y administrativas.

6. De los deberes del estudiante profesor(a)

- La asistencia a las Prácticas es de un 100%, cualquier inasistencia por motivos de salud y/o fuerza mayor, no deberá exceder el 20% justificándose a través de un certificado médico presentado dentro de las 48 hrs. al Coordinador de Prácticas de su carrera, quien deberá informar al Centro de Prácticas. Cualquier inasistencia no justificada es motivo de reprobación inmediata.
- Las prácticas son actividades académicas muy relevantes en el itinerario formativo, por tanto no deben ser suspendidas a menos que existan razones de fuerza mayor como catástrofes naturales u otras debidamente formalizadas por los centros de práctica.
- Las inasistencias por motivos extracurriculares, propios de cada carrera, deberán ser informados oportunamente por el estudiante profesor/a al Coordinador de Prácticas de la Carrera. En este caso, las horas no realizadas deberán ser recuperadas.

- Otros deberes de los estudiantes serán:
- Conocer el Reglamento de Prácticas y las características de la Práctica que le corresponde desarrollar en cada semestre.
- Asistir a las asesorías individuales y/o grupales con el supervisor/a de práctica para mejorar su desempeño en los centros de práctica manteniendo una comunicación permanente sobre el proceso de su Práctica Pedagógica.
- Supeditarse a las exigencias normativas de la Unidad Educativa, cumpliendo estrictamente la reglamentación vigente en el establecimiento donde realiza su práctica.
- Mantener una conducta ética, objetiva y respetuosa, sobre visiones religiosas y políticas, favoreciendo el pleno desarrollo y autonomía de pensamiento de los educandos y, enmarcándose en el Modelo Educativo Institucional del Establecimiento de manera de no interferir en el normal funcionamiento de este.
- Mantener una correcta y adecuada presentación personal formal, utilizando su distintivo institucional que lo identifica como Estudiante Profesor(a) de la Universidad de Los Lagos.
- Demostrar actitud y comportamiento adecuado al rol pedagógico asumido como Estudiante Profesor(a), en la interacción con niños(as), adolescentes, pares, comunidad educativa, respetando su diversidad étnica, discapacidades físicas y mentales, origen geográfico, religión y sexo.
- Establecer y mantener relaciones de respeto, cordialidad y cooperación con profesor/as, estudiantes, apoderado/as, directivos y demás funcionarios del Establecimiento Educativo.
- Mantener una postura autocrítica, reflexiva, responsable y proactiva en forma constante durante todo el proceso de Práctica Pedagógica.

7. De los derechos del estudiante profesor(a)

- Como parte de la formación pedagógica de calidad, es un derecho que los estudiantes desarrollen prácticas pedagógicas que permitan aplicar los conocimientos y competencias adquiridas en su formación universitaria.
- Serán derechos de los estudiantes:
- Ser ubicado por el o la Coordinador(a) de Prácticas de la carrera en un Centro de prácticas.
- Recibir información oportuna y completa desde el Encargado/a de Vinculación con el Medio, respecto al Reglamento General de Prácticas.

- Recibir información oportuna y completa desde la Coordinación de práctica de su carrera, sobre información específica relacionada con el programa de asignatura y/o reglamentación interna de práctica.
- Tener la Tutoría de un(a) Supervisor(a) para recibir el apoyo institucional constante durante el desarrollo de su Proceso formativo.
- Solicitar cambio de Centro de Práctica, cuando las circunstancias perjudiquen su buen desempeño y aprendizaje.
- Recibir retroalimentación oportuna durante su proceso de práctica de parte del Supervisor(a).

7.7. Decálogo del capítulo

1. El actual modelo de la Universidad de Los Lagos es una formación basada en competencias, mediante el desarrollo de las mismas se busca que el egresado sea competente en su desempeño, los programas formativos se adecuan según unos criterios para su actualización y se orienta por estándares de calidad.
2. Se prioriza el aprendizaje para saber actuar, el conocimiento y su aplicación práctica, en cuyo contexto se verifica el logro de aprendizajes y el desarrollo de capacidades y competencias.
3. En cuanto a su fundamento pedagógico, se basa en el desarrollo de niveles de competencias, por parte del estudiante.
4. Los nombres de las prácticas en la carrera de educación física son, Observación y ayudantía. La práctica de experiencia profesional en educación física. Orientación y gestión escolar. La práctica de experiencia profesional docente.
5. Las prácticas pedagógicas, comienzan en el último año de la carrera de educación física.
6. La formación se basa preferentemente en situaciones laborales reales, reconociendo que las competencias son observables en acciones reales (desempeño) y su reflexión. Lo cual promueve optar por diversas formas de evaluación.
7. La carrera universitaria de pedagogía en educación física se basa en competencias y tiene un total de cuatro años de acreditación.
8. La organización de la formación parte desde un perfil de egreso dinámico y competencias profesionales docentes.

9. Los organismos administrativos plantean una formación orientada a la formación para el trabajo.
10. La Universidad de los Lagos, es una entidad de carácter estatal. Ubicada en el extremo sur de Chile, perteneciente al honorable consejo de rectores de Chile.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 8

DISEÑO METODOLÓGICO

8.1. Introducción	189
8.2. Paradigmas	190
8.3. Metodología mixta	198
8.4. Estudio de caso.....	208
8.5. Instrumentos.....	213
8.6. Informantes.....	238
8.7. Trabajo de campo.....	240
8.8. Diseño de la estrategia analítica.....	245
8.9. Decálogo del capítulo.....	251

CAPÍTULO 8. DISEÑO METODOLÓGICO

8.1. Introducción

El presente capítulo describe el diseño de investigación, los participantes del estudio, los instrumentos utilizados para obtención de la información y describe los procedimientos usados para el análisis de los datos. Lo anterior se suscribe con motivo de dar cumplimiento a los objetivos de investigación establecidos.

Como se ha dicho con anterioridad el propósito de esta investigación consigna el objetivo general de *Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física*. Lo cual se estudia desde las percepciones de los agentes intervinientes del Prácticum en el caso de la Universidad de Los Lagos.

Dentro del amplio campo de la investigación social en temas de educación (la variedad de concepciones, objetivos o bases ideológicas de la misma) (Barba, González-Clavo y Barba-Martín, 2017) hay acuerdo en que los estudios de casos pueden ser capaces de comprender la realidad del objeto de estudio y el significado de la experiencia (Pérez Serrano, 1994), son estudios de la complejidad y particularidad de un caso y detalles de la relación con sus contextos (Stake, 1998) o como señala Álvarez y Maroto (2012, p. 1) «*El conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto, parece que está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso*».

Este estudio por ello investiga un fenómeno actual de la formación inicial docente como es el desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum en un contexto real como lo es el caso único de la Universidad.

En relación al método que se utiliza es de naturaleza mixta y se desarrolla de manera secuencial en donde se aplica primeramente una técnica cuantitativa como es el uso del cuestionario y posteriormente la técnica cualitativa de la entrevista para concluir con un focus group, cuyos resultados son triangulados, el desarrollo de teoría previa en el marco teórico orienta tanto la comprensión del fenómeno así como la recolección y los análisis de datos posteriores (Yin, 1994).

En este tipo de estudios las técnicas utilizadas tratan de realizar inferencias a partir de una investigación profunda que consigna la percepción de los informantes

e implicancia con los valores del investigador, en el contexto de la vida social e institucional.

La investigación en educación busca solucionar problemas en el contexto educacional (al menos desde el siglo XX) a través de técnicas emergentes de investigación basadas en la ética e ideología, técnicas distintas a la tradición de las ciencias naturales (Habermas, 1987; Popper, 1998; Contreras, 2011) en este sentido la investigación en educación se utiliza en contexto para indagar fenómenos no solo con la finalidad de aportar información descriptiva, pues la misma ha de servir para dar respuesta a problemas en el mismo ámbito específico (Castro, 2006), desde este punto de vista se ha convertido en uno de los factores para la transformación y modernización dado su auge en las instituciones de educación superior en donde se desarrolla la investigación a través de los programas formativos de postgrado y formación del personal competente para ello (Contreras, 2011), es una comunidad científica que comparte la hegemonía de la producción científica con paradigmas establecidos (Kuhn, 1962, 1971, 1984).

Por esta razón el presente capítulo de esta investigación fundamenta y añade una explicación del paradigma que la sustenta junto a las razones por las que se escogió para ésta investigación. Aborda igualmente las razones de la elección del estudio de caso, explica los criterios de rigor y fiabilidad, la metodología del estudio de tipo mixto y la triangulación que se utiliza para el desarrollo del estudio de campo.

8.2. Paradigmas

El uso de los paradigmas en términos de ésta y otras investigaciones en educación va a permitir un acercamiento al objeto de estudio desde una perspectiva validada o aceptada se trata de un modelo que actuará como referente o guía (Kuhn, 1962; Alvira, 1982; Lincoln y Guba, 1985; De Miguel 1988; Díez y Moulines, 1997; Bisquerra, 2004; Sánchez, 2013).

La investigación en educación se caracteriza por su complejidad y por sus tendencias para provocar cambios o describir e interpretar una realidad, crítica o acríticamente en algunos casos, para Barba, González-Clavo y Barba-Martín (2017) hay dos tendencias en la investigación en educación, una que se orienta a comprender la realidad sin realizar modificaciones a ésta se denomina interpretativa y otra que busca realizar modificaciones, participativa o transformativa relacionada al paradigma socio crítico.

En el caso de esta investigación intenta comprender la realidad desde las percepciones de los participantes del estudio lo cual se consigna como una

descripción profunda aunque sin realizar modificaciones a ésta, lo que no limita la libertad del uso de esta información o resultados debido a sus antecedentes relevantes en el contexto particular.

Las buenas prácticas desde los actores intervinientes y sus testimonios no muchas veces documentado aportan significativamente al estudio debido a que el lenguaje científico no siempre es comprendido (Van Dijk, 2003; Hargreaves y Shirley, 2012; Kaltmeier, 2012; Carmona, 2013) en ocasiones los modelos pedagógicos que lo acompañan tienen un periodo de socialización que no siempre es adoc a la dinámica de cambios.

Los paradigmas son una guía para la elaboración de las investigaciones (Guba y Lincoln, 1994) bajo consensos de ciertos grupos de lo que se establece como verdad, son creencias sobre la realidad que le otorgan validez al procedimiento que se realizará (Patton, 1990) es una interpretación del mundo con sus problemáticas y posibles soluciones (Kuhn, 1962). Es una especie de marco conceptual para realizar desde allí las preguntas a la tarea de la investigación (Kunh, 1970). Son modelos metodológicos para encuadrar estudios y no solo se le conoce como paradigma igualmente como modelo, enfoque y programa de investigación (Ricoy, 2006). Los nombres de los paradigmas más comunes en la literatura son el positivista, sociocrítico e interpretativo. El paradigma positivista se caracteriza por ser cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico. El paradigma interpretativo se caracteriza por ser interpretativo-simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico, y el paradigma socio crítico se caracteriza por ser naturalista y ecológico (Koetting, 1984; Guba y Lincoln 1994; Ricoy, 2006). Si bien hay muchas definiciones respecto de que es un Paradigma, coincidimos en la definición de Patton (1990):

«Un paradigma es una forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real. Dicho esto, los paradigmas están enraizados en la socialización de los adeptos y de los practicantes, los paradigmas dicen a ellos lo que es importante, legítimo y razonable». (p. 37).

Concretamente en el ámbito de la investigación en educación se encuentran definiciones bastante citadas en donde se señala lo siguiente respecto de lo que puede ser un Paradigma:

«Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por

el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos». (De Miguel, 1988, p. 66)

Los paradigmas más usuales en la investigación en educación son el positivista, socio crítico e interpretativo y evidencian sus principales características o dimensiones en los ítems de ontología referido a la naturaleza de la realidad social, la epistemología se refiere a la relación entre quien investiga y la realidad, la metodología se refiere al modo en el cual se puede obtener el conocimiento de una realidad (Crabtree y Miller, 1992; Guba y Lincoln, 1994). A continuación se describen algunas de las características de los paradigmas y la pregunta que los secunda tal como se muestran en la tabla 28.

Tabla 28: Ontología, epistemología y metodología de los Paradigmas

Ítem	Positivismo	Socio crítico	Interpretativo	Pregunta
Ontología	Realismo ingenuo/realidad aprehensible	Realismo histórico: realidad virtual moldeada por valores; eventualmente cristalizada	Relativismo: realidades construidas local/ específicamente	¿Cuál es la naturaleza de lo conocible o cuál es la naturaleza de la realidad?
Epistemología	Dualista/ objetivista; hallazgos reales.	Transaccional/ subjetivista; hallazgos mediados por valores	Transaccional/ subjetivista: hallazgos son obras creadas	¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (en este caso el investigador) y lo conocible (susceptible de ser conocido)?
Metodología	Experimental/ manipuladora; verificación de hipótesis; énfasis en método cuantitativo	Dialógica/ dialéctica	Hermenéutica/ dialéctica	¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento?

Fuente: Elaboración propia a partir de Guba y Lincoln (2002); Flores Fahara (2004).

Otras dimensiones de los paradigmas como los fundamentos, naturaleza de la realidad, finalidad de la investigación, relación sujeto-objeto, valores, teórica-práctica, criterios de calidad, técnicas (instrumentos y estrategias), entre otros, son descritos por Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) como se presentan en la tabla (29).

Tabla 29: Resumen de las características de los paradigmas positivista, interpretativo y socio crítico

Dimensiones	Paradigmas	Positivista (racionalista cuantitativo)	Interpretativo (naturalista cualitativo)	Socio crítico
Fundamentos		Positivismo lógico, Empirismo	Fenomenología. Teoría Interpretativa	Teoría Crítica
Naturaleza de la realidad		Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación		Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
Relación sujeto/objeto		Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como «objeto» de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación incluida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores		Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Teórica/Práctica		Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad		Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas: instrumentos y estrategias		Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva de los participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de datos		Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico

Fuente: Latorre, Del Rincón y Arnal (2003, p. 44)

8.2.1. El Paradigma positivista-racionalista

El paradigma positivista es conocido como el paradigma de las ciencias naturales (Usher y Bryant, 1992), en el año 1849 se publica el discurso sobre el espíritu positivo en los trabajos de Emile Durkheim y Augusto Conte, para algunos autores es el inicio del paradigma positivista, este paradigma se caracteriza por la comprobación de hipótesis mediante datos numéricos (Ricoy, 2006; Hernández *et al.* 2010; Ramos, 2015) su característica es lo cuantificable, atribuible a las ciencias exactas y los hallazgos son generalizados a toda la población, sus alcances en lo social han permitido cuantificar aspectos del comportamiento animal (Cohen y Manion, 1990; Guba y Lincoln 2002; Creswell, 2014) pero siempre dentro del contexto de lo verificable-medible (Cuenya y Ruetti, 2010) y experimental, en donde las variables independientes podrían ser manipuladas (Hernández *et al.* 2010) pero con una marcada posición de separación entre el objeto de estudio y el investigador en el proceso de estudio para evitar sesgos de esa relación en los resultados, en donde éstos se generalizan de acuerdo a lo estudiado, en la muestra y las causas del efecto. En este paradigma los tipos de investigación son los experimentales (control de variable independiente), cuasiexperimentales (grupos conformados intencionalmente, sin azar) (Gil Álvarez *et al.* 2017).

En conclusión el paradigma positivista, responde *ontológicamente*, desde las ciencias naturales, con una realidad absoluta, mientras que en su *epistemología* es objetivo, no habiendo relación (son independientes) entre el investigador y el objeto de estudio, los resultados son generalizables. En relación a la *metodología*, su base es la medición se verifican hipótesis mediante modelos matemáticos (Field, 2009; Guba y Lincoln, 2002).

8.2.2. El paradigma hermenéutico-interpretativo

Este paradigma se origina desde el cuestionamiento a las ciencias caracterizándose por investigar hechos históricos en donde la concepción del saber no es absoluta, porque el fenómeno social está en cambio permanente (Gergen, 2007; Garrido y Alvarado, 2007), el marco inicial y la teoría fundamentada será el sustento del investigador para intentar comprender las subjetividades (Creswell, 2014) según lo comentado por Usher (2006) este paradigma trata de superar la objetividad del empirismo y el relativismo de la psicología discursiva y su dualismo ya que se centra en el significado. En sus componentes metodológicos destaca la hermenéutica (análisis de textos, marco teórico) en la producción de significados y como éste se produce (Gergen, 2007) y la dialéctica (realidad acordada, investigador e investigados) entre el estado de la cuestión y la práctica (Usher, 2006), es decir, su saber se construye

desde la interacción social (Berger y Lukcman, 2003) este paradigma es una base de la investigación cualitativa (Hernández *et al.* 2010) su principal aportación es establecer que la realidad es construida socialmente desde distintas visiones (construcciones mentales, por lo cual no hay realidades únicas o determinadas) los sujetos de estudio (determinado grupo humano) construyen de forma social el saber y los valores del investigador no son ajenos a la investigación, los resultados son generalizados en el contexto y tiempo (Flores, 2004). Para Guba y Lincoln (1994) estos resultados se originarán de la construcción realizada por el investigador e investigado, su propósito será comprender o reconstruir la realidad previa.

En conclusión el paradigma interpretativo, *ontológicamente*, es relativista se basa en que la realidad se basa en las construcciones mentales (grupo, individuos, culturas), por lo tanto son subjetivas, considerando que éstas podrían ser cambiantes, mientras que en su *epistemología*, los hallazgos se dan a medida que avanza la investigación, en la interacción del investigador y objeto de estudio. En relación a la *metodología*, es hermenéutica y dialéctica, porque los significados o construcciones (hermenéutica), son contrastados dialécticamente (se discute, dialoga, razonamientos y argumentaciones) con la finalidad de consenso (Guba y Lincoln, 2002).

8.2.3. El paradigma socio crítico

Este paradigma se caracteriza porque implica al investigador, primero exige reflexión y luego asumir la realidad con la finalidad de provocar cambios y liberación (Ricoy, 2006) de los problemas sociales o condicionantes impuestos, emerge como una crítica al dominio ideológico, político y sociedad, según los trabajos de Habermas es una crítica a la racionalidad tecnológica y modernidad debido a su acción de dominación sobre la autonomía y racionalidad del individuo (Vergara, 2011) a través de la acción comunicativa, la cual tendrá efectos sobre la visión de mundo (Habermas, 2003) en la naturalización de la ignorancia del sujeto dominado y la verticalidad de los roles del que educa y es educado (Freire, 1992). Se busca una transformación de la práctica bajo consenso continuo proceso de dialéctica (Gil Álvarez *et al.* 2017).

En conclusión el paradigma de la teoría crítica, *ontológicamente*, se basa en un realismo histórico, debido a que la realidad es producto de un conjunto de factores políticos, sociales, culturales y otros, mientras que en su *epistemología*, existe relación entre el investigador y el objeto de estudio, los valores del que indaga tienen efecto en la investigación y los resultados están sesgados por esta relación. En relación a la *metodología*, es dialógica (entre investigador y objeto), para transformar y liberar (de la ignorancia y errores) (Guba y Lincoln, 2002).

8.2.4. La elección del Paradigma de investigación

En este contexto de distintos paradigmas y sus naturalezas, esta investigación realiza un acercamiento al objeto de estudio para su comprensión siguiendo los principios generales (Kuhn, 1962; Lincoln y Guba, 1985) del *paradigma interpretativo* debido a que su saber se construye desde la interacción social (Berger y Lukcman, 2003) por lo tanto es relativista en su interpretación (Guba y Lincoln, 2002) porque mediante la dialéctica con los implicados se desarrolla la investigación en razón de consensuar los resultados del estudio y significados (Ussher, 2006; Gergen, 2007). Los estudios en este paradigma se caracterizan por tener una mirada holística, inductiva e ideográfica (Arnal et al. 1992).

El estudio que se desarrolla no se limita puramente a los fundamentos interpretativos, debido a que el fenómeno educacional del campo de las ciencias sociales para investigar un fenómeno se sirve de las bondades de otros paradigmas en razón de ampliar las posibilidades de comprensión del objeto de estudio (Bericat, 1998; Greene, 2008; Creswell, 2009).

Por lo mismo, en esta investigación se utiliza el método cuantitativo y el método cualitativo, este abordaje se aleja de reemplazar a los métodos cuantitativos y cualitativos, se usan ambos con la finalidad de minorar sus debilidades y obtener una interpretación desde ambos, como señala Hernández Sampieri (2014): «*se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos y la interpretación es producto de toda la información en su conjunto*». (p. 567)

Las interpretaciones de la realidad han tenido dos visiones (ver tabla, 31) lo físico y espiritual, la mente y cuerpo, y esta tendencia habría marcado a la investigación científica en sus los métodos más comunes, como la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa (Medina, 2005; Ramos, 2015).

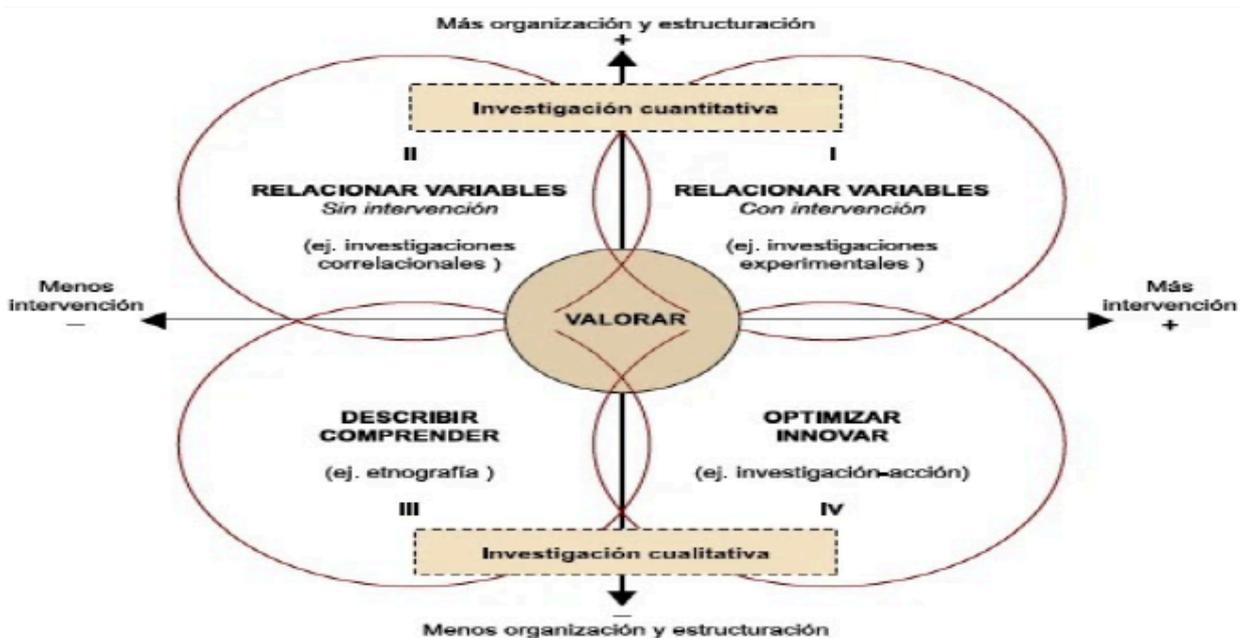
Tabla 31: Características métodos cuantitativo y cualitativo

Cuantitativo	Cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos. • Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas • Medición penetrante y controlada • Objetivo. • Al margen de los datos; perspectiva «desde fuera». • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético deductivo. • Orientado al resultado. • Fiable: datos «sólidos y repetibles». • Generalizable: estudios de casos múltiples. • Particularista. • Asume una realidad estable 	<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por el empleo de los métodos cualitativos. • Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. • Observación naturalista y sin control. • Subjetivo. • Próximo a los datos; perspectiva «desde dentro». • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. • Orientado al proceso. • Válido: datos «reales», «ricos», y «profundos». • No generalizable: estudio de casos aislados. • Holístico. • Asume una realidad dinámica

Fuente: Cook y Reichardt (1986, p. 29) citado en Rodríguez-Gómez (2009).

Las posibilidades de la diversidad de opciones metodológicas en educación para abordar un fenómeno permiten ampliar la tarea de investigación porque responden a predicamentos variados e ideológicos (Rodríguez-Gómez, 2009). Algunas ideas indican que en este contexto, los estudios en educación se pueden analizar según los siguientes criterios (ver figura, 10), «organización y estructuración de la investigación (mas conceptualización y menos operativización de las variables), el grado de intervención o implicación del investigador y la naturaleza de los objetivos» (Moya et al. 2005, p. 126).

Figura 10: criterios de clasificación de la investigación



Fuente: Moya et al. (2005) citado en Rodríguez-Gómez (2018).

8.3. Metodología Mixta

En un contexto diverso de fórmulas para comprender de mejor manera los fenómenos de Competencias y Prácticum, una posibilidad subyace en el método mixto de investigación, el cual ha sido interpretado como el método capaz de superar los debates entre el método cuantitativo y método cualitativo (Fábregues, 2016). Lo cual se acerca a la filosofía del pragmatismo, con este tipo de método según Newman *et al* (2002) la percepción del fenómeno es más integral, completa y holística. Se definen generalmente como «Una combinación de una aproximación cuantitativa y cualitativa en la metodología de un estudio» (Tashakkori y Teddle, 1998, p. 17), otras definiciones señalan que es «el uso de más de un método, metodología, aproximaciones, marcos teóricos o paradigmáticos, la integración de los resultados desde esos diferentes componentes» (Mertens *et al.* 2016, p. 4). Otras ideas añaden que la centralidad del uso de ambos métodos puede lograr una mayor comprensión del objeto de investigación (Creswell y Plano Clark, 2011).

8.3.1. Características

Los métodos mixtos de investigación se originan desde la intencionalidad de combinar técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas en la obtención de datos, otorgando un foco importante a la triangulación de los mismos (Zulay Pereira, 2011).

El uso de métodos mixtos permite comprender con mayores antecedentes el fenómeno de estudio, cuya expectativa es usar la potencialidad de cada uno de los métodos cualitativo y cuantitativo (Dellinger y Leech, 2007; Hernández, Fernández y Batista, 2003).

Tabla 32: Tipología de los métodos y diseños de investigación

Investigación monometódica (un solo método)	Método cuantitativo	Diseños experimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Preexperimentales • Experimentales puros • Cuasiexperimentos
		Diseños no experimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Transversales • Longitudinales
	Estudios cuantitativos con varios diseños		
	Método cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de teoría fundamentada • Diseño etnográfico • Diseño narrativo • Diseño fenomenológico • Diseño de investigación-acción • Otros • Estudios cualitativos que mezclan varios diseños 	
Investigación Multimétodos (varios métodos, métodos mixtos)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños concurrentes • Diseños secuenciales • Diseños de conversión • Diseños de integración 	En estos diseños el investigador o investigadora define el número de fases, el enfoque que tiene mayor peso (cuantitativo o cualitativo), o bien, si se les otorga la misma prioridad, las funciones a cubrir y si se cuenta o no con una perspectiva teórica y cuál.	

Fuente: Hernández Sampieri (p. 547)

En su funcionalidad general se trata de que cuando un método no alcanza, no satisface la comprensión sobre el fenómeno de estudio se complementa con otro y pueden eliminarse sesgos la información proporcionada por el primero, o viceversa, permite obtener dos perspectivas del mismo fenómeno (ver tabla, 33), la secuencia siguiente es analizar y hacer converger ambas perspectivas en la etapa de triangulación de la información (Guerreo-Castañeda *et al.* 2016).

Tabla 33: Metodologías cualitativa, cuantitativa y mixta

	Cualitativa	Cuantitativa	Mixta
Asunciones filosóficas	Constructivismo, apoyo, participación	Post-positivismo	Pragmatismo
Metodologías	Fenomenología, teoría fundamentada, etnografía, estudio de casos, investigación narrativa	Experimentales y no experimentales (ej. estudios de encuesta)	Secuenciales, concurrentes y transformadoras
Instrumentos y técnicas	Métodos emergentes, preguntas abiertas, entrevistas, observaciones, documentos, análisis de texto e imagen, interpretación de temas y patrones	Métodos predeterminados, preguntas cerradas y análisis interpretación estadística	Preguntas abiertas y cerradas, métodos emergentes y predeterminados y análisis cuantitativos y cualitativos

Fuente: Rodríguez-Gómez (2009) a partir de Creswell (2009).

Cada método sigue sus fundamentos para tener una visión sobre el objeto estudiado (Guba y Lincoln, 2002). La investigación cuantitativa prueba hipótesis (hipotético deductivo) y busca explicar o comprender los fenómenos desde un razonamiento positivista mediante experimentos, cuestionarios y el uso de análisis matemáticos, mientras que la investigación cualitativa se sitúa en el paradigma interpretativo en donde la comprensión del objeto de estudio se realiza en el contexto natural del objeto de investigación y recurre a las percepciones de los participantes del estudio de manera individual o grupal (inductivo) mediante registros de las mismas.

Las clasificaciones más usuales en la literatura asignan tipologías de métodos mixtos según la manera en la cual se usan las técnicas y la convergencia de información (Onwuegbuzie & Collins, 2007; Denzin, 2010), lo cual depende de ciertas condiciones (Hernández Sampieri, 2014) a) la prioridad o peso de uno de los métodos en el estudio, o si deben tener el mismo peso. En algunos casos el método de menor peso se usa para validar al método con más peso, b) secuencia o tiempos de los métodos o componentes, el diseño mixto considera el tiempo de los métodos en el muestreo, recolección y análisis de los datos, de la misma manera la interpretación de los resultados, habría un diseño de ejecución secuencial o concurrente (Ver figura 11).

En el diseño concurrente se aplican las técnicas de manera simultánea y por separado así mismo los análisis de los datos e interpretación, en la última parte se realizan inferencias que integran conclusiones desde la información de cada método. Por otro lado el diseño secuencial considera la aplicación de un solo método (puede ser primero el cuantitativo o cualitativo) y posteriormente se aplica el segundo método (puede ser el cuantitativo o cualitativo), los datos recabados en una fase del estudio sirven para informar a la otra fase del estudio. Habría un tercer procedimiento llamado transformador, utilizan el enfoque teórico como marco para la configuración de un diseño de investigación que considera tanto los datos cuantitativos como cualitativos. Los métodos mixtos se sirven de datos numéricos, verbales, textuales, visuales y otros para comprender el objeto de estudio (Creswell, 2013; Hernández et al. 2014).

8.3.2. Características en la tesis: justificación

Al momento de escoger los procedimientos se ha indicado la revisión de estudios previos sobre el fenómeno de investigación, (Creswell, 2013) junto con la revisión de algunos criterios como, implementación, prioridad, integración y perspectiva teórica (Creswell, 2009) (ver tabla 34).

Tabla 34: Criterios para determinar la estrategia metodológica mixta

Implementación	Prioridad	Integración	Perspectiva teórica
Concurrente	Igual	En la recogida de los datos	Explícita
Secuencial (Primero cualitativa)	Cualitativa	En el análisis de los datos	
Secuencial (Primero cuantitativa)	Cuantitativa	En la interpretación de los datos	Implícita
		Con alguna combinación	

Fuente: Creswell (2009, p. 7)

Otras aportaciones sugieren parámetros en relación a las razones de elección de uno u otro diseño, a sus resultados esperados y los diseños sugeridos (ver tabla, 35).

Tabla 35: Tipologías de métodos mixtos

Razones para la elección de métodos	Resultados esperados	Diseño de método mixto recomendado
Comparar diferentes perspectivas procedentes de datos cualitativos y cuantitativos	Función de dos bases de datos para mostrar convergencia y divergencia	Diseño mixto convergente
Explicar resultados cuantitativos con datos cualitativos	Comprensión más profunda de resultados cuantitativos (a menudo de relevancia cultural)	Diseño mixto secuencial exploratorio
Desarrollar mejores instrumentos de medida	Un test de las mejores mediciones para una muestra de una población	Diseño mixto secuencial exploratorio
Comprender resultados experimentales incorporando perspectivas de los individuos	Comprensión de los puntos de vista de los participantes en una intervención experimental	Método mixto incrustado
Desarrollar comprensión de los cambios necesarios para un grupo marginado	Una llamada a la acción	Método mixto transformativo
Comprender la necesidad del impacto de un programa de intervención	Una evaluación formativa y sumativa	Método mixto multiface

Fuente: Angulo y Redon (2017, p. 328)

Para el desarrollo de las preguntas y objetivos planteados en esta investigación se escoge el uso del método mixto, porque usamos el método cuantitativo y el método cualitativo (Tashakkori y Teddle, 1998), con esta combinación, consideramos que se puede lograr una mayor comprensión del objeto de investigación (Creswell y Plano Clark, 2011), como indican los especialistas (Guerrero-Castañeda *et al.* 2016) con este método, se pueden minimizar los sesgos de la información al permitir obtener dos perspectivas del mismo fenómeno.

El uso de la investigación cuantitativa en este estudio, busca comprender el fenómeno a indagar mediante un razonamiento positivista (análisis matemático). La investigación cualitativa se sitúa en el paradigma interpretativo en donde la comprensión del objeto de estudio se realiza mediante las percepciones de los participantes del estudio.

En relación a la tipología de los métodos mixtos, esta investigación, se enmarca dentro de los estudios mixtos secuenciales, debido a que en una primera etapa, se desarrolla un estudio cuantitativo, en una segunda etapa un estudio cualitativo y una tercera etapa de estudio cualitativo.

Las etapas iniciales informan secuencialmente aspectos del fenómeno de estudio, y la información se integra en la interpretación de los datos y debido a que se le puede dar prioridad a datos cuantitativos o cualitativos, esta investigación otorga más peso a los datos cualitativos para constituir un nivel descriptivo y posterior comprensión del fenómeno de estudio, como es el desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum, aunque en estos procedimientos secuenciales sea más común otorgar mayor peso a los datos cuantitativos.

Coincidimos en que los resultados cualitativos permiten ampliar la interpretación y explicación de los datos iniciales y profundizar en los mismos, mientras que los resultados cuantitativos orientan la definición de la muestra por propósitos teóricos o de interés personal (Creswell, 2009; Hernández *et al.* 2014). El uso del método cuantitativo constituye un primer acercamiento al objeto de estudio cuyos indicadores permiten obtener una descripción del mismo. La etapa cualitativa busca profundizar en el objeto de investigación y obtener una comprensión exhaustiva y profunda desde lo que nos pueden informar los propios agentes intervinientes del fenómeno respecto el desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum.

8.3.3. Aspectos éticos

Los aspectos éticos de la investigación significan resguardar los derechos de los participantes y la integridad de la institución, en la investigación educativa este aspecto es considerado no sólo un acto técnico, también un acto responsable, en el contexto de la ética profesional (Buendía y Berrocal de Luna, 2001).

Varios trabajos referenciados en la declaración de Helsinki y la American Psychological Association (Hernández, *et al.* 2014; Meneses *et al.* 2019) coinciden en que los derechos de los participantes del estudio son,

1. Confidencialidad, anonimización de los datos de las personas que participan del estudio. Solo los integrantes del equipo de investigación conocen la identidad de los participantes y se debe resguardar que no se pueda inferir la identidad de las personas.
2. Conocer el propósito del estudio, el uso de sus resultados y las posibles consecuencias que pueden tener.
3. Negarse a participar, abandonar el estudio y negarse a proveer información.

De acuerdo a estas ideas, los derechos se resguardan y se presentan en el consentimiento informado, confidencialidad y anonimato de los participantes del estudio (Wiersma y Jurs, 2008; Meneses *et al.* 2019), siguiendo estas prescripciones éticas esta investigación ha consignado lo siguiente.

1. En el consentimiento informado, se garantiza el anonimato y confidencialidad a los participantes de las entrevistas y focus group, así mismo queda establecido su derecho a responder o abstenerse a las preguntas establecidas y abandonar la entrevista si lo estima conveniente.
2. En el cuestionario, antes de que el participante voluntario proceda a completarlo, se explicita su disposición en cuanto a mantener su anonimato, no se solicitan datos personales u otros que puedan hacer identificable a la persona. Se informa que el uso de datos corresponderá solamente para fines investigativos.

8.3.4. Criterios de rigor y calidad

Existe consenso en determinar que tanto la calidad así como el rigor de una investigación científica se establece mediante criterios sistematizados, sin los cuales el estudio pierde su utilidad, los criterios establecidos constatan si se trata de una investigación o una aproximación a ésta (Pluye *et al.* 2000, Cornejo y Salas, 2011). En donde el estudio de la coherencia de referentes conlleva a cuidar el proceso de investigación, la ética y los resultados (Davies y Dodds, 2002). De esta manera los criterios se convierten en un derrotero en el procedimiento para llevar a cabo una investigación o analizarla antes de su exposición (O´Cathain, 2010).

Se ha indicado (Hernández, Fernández y Batista, 2014) que en estudios mixtos el rigor se trabaja independiente para cada enfoque de investigación, buscando validez interna y externa para el enfoque cuantitativo y la dependencia y otros criterios para el enfoque cualitativo. Aunque otras propuestas (Johnson y Christensen, 2012; Creswell, 2013) crecientes, añaden que el rigor, la calidad, sus procedimientos y resultados, dependería de, a) rigor interpretativo, b) calidad del diseño, c) legitimidad. Otros trabajos han sugerido (Noble & Smith, 2015):

1. Contabilización de sesgos personales, que pueden tener influencia en los hallazgos.
2. Reconocer los sesgos en el muestreo y una reflexión o crítica continua a los métodos, para asegurar profundidad y relevancia de la recopilación y análisis de datos.
3. Registro de datos minucioso, asegurando que la interpretación de estos sean consistentes y transparentes.
4. Buscar similitudes y diferencias, para garantizar que se representen perspectivas diferentes.
5. Incluir descripciones literales consistentes, de los relatos de los informantes para respaldar los hallazgos.
6. Demostrar claridad, durante el análisis de datos y las interpretaciones posteriores.
7. Interactuar con otros investigadores para reducir el sesgo de la investigación.
8. Validación del encuestado, incluye invitar a los participantes a comentar sobre la transcripción de la entrevista y si los temas y conceptos finales creados reflejan adecuadamente los fenómenos que se investigan.
9. Triangulación de datos mediante lo cual, los diferentes métodos, momentos y perspectivas ayudan a producir un conjunto más amplio de hallazgos. En este estudio puede hablarse de triangulación múltiple.

Otros trabajos (Guba y Lincoln, 1985), refieren criterios como veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad ver tabla (36).

Tabla 36: Criterios del estudio

Criterio de veracidad	Hacer referencia al rigor de los resultados y de los procedimientos utilizados. Se corresponde con los criterios de validez interna y credibilidad de metodologías empírico analíticas y socio críticas.
Criterio de aplicabilidad	Pretende asegurar la relevancia y generalización de los resultados en otros contextos. Desde una metodología empírico analítica se correspondería con la validez externa y desde una metodología sociocrítica, se corresponde con el criterio de transferibilidad.
Criterio de consistencia	Hace referencia a la estabilidad de los resultados, es decir, en qué medida los resultados se repetirán si volvemos a elaborar el estudio en un contexto similar. El criterio de estabilidad se denomina fiabilidad desde una perspectiva empírico analítica, y se concibe como dependencia desde el enfoque sociocrítico.
Criterio de neutralidad	Más conocido como objetividad (enfoque empírico analítico). Este último criterio, a pesar de no poder asegurarse totalmente, queda reflejado en la utilización de técnicas y procedimientos intersubjetivos.

Fuente: Rodríguez-Gómez y Vallderiola- Roquet (2009, pp. 16-17).

Otros criterios de rigor de las metodologías de investigación (Del Rincón et al.,1995) pueden verse en la siguiente tabla (37),

Tabla 37: Criterio de las metodologías

Criterios	Metodología empíricoanalítica/ cuantitativa	Metodología constructivista/cualitativa
Valor verdad Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad Seguridad de que los resultados no están sesgados	Objetividad	Confirmación

Fuente: Del Rincón et al. (1995, p, 216).

En cuanto a la triangulación, la literatura especializada aconseja su desarrollo en investigaciones de este tipo (Greene, Caracelli & Graham, 1989; Onwuegbuzie & Teddlie, 2003; Creswell, 2012) se entiende como una estrategia de investigación que implica el uso de múltiples métodos, fuentes de datos o perspectivas para estudiar el mismo fenómeno. El objetivo de la triangulación es aumentar la validez y la confiabilidad de los hallazgos al comparar y contrastar los resultados de diferentes métodos. Hay diferentes tipologías de triangulación:

1. «El uso de múltiples métodos para estudiar el mismo fenómeno» (p. 297). Triangulación de fuentes de datos, triangulación de investigadores, triangulación de teorías, triangulación metodológica (Denzin, 1978).
2. «El uso de múltiples métodos para estudiar el mismo fenómeno con el fin de aumentar la validez y riqueza de los hallazgos» (p. 234). Triangulación de fuentes de datos, triangulación de métodos, triangulación de investigadores, triangulación de teorías (Patton, 1999).
3. «El uso de múltiples fuentes de datos para corroborar los hallazgos» (p. 259). Triangulación de fuentes de datos, triangulación de métodos (Creswell, 2012).

El uso de la triangulación en este estudio ayudaría a aumentar la validez, confiabilidad y riqueza de los hallazgos. La triangulación de métodos y fuentes de datos brindarían una comprensión más integral del desarrollo de competencias en la práctica, con hallazgos más precisos.

De acuerdo a los criterios hasta aquí presentados se puede constatar la variedad de conceptos normativos, para Sampieri (2018) en el criterio hay subjetividad por una parte solo garantizaría una revisión reflexiva de cada investigación y por otro lado las propuestas no son totalmente unívocas. Aunque la investigación debe incorporar criterios que garanticen el rigor, la autenticidad y validez del proceso (Rodríguez-Gómez y Vallderiola-Roquet, 2009) adicionalmente toda investigación al menos sigue unos principios genéricos más allá de su enfoque (O' Cathain, 2010).

Este estudio sigue unos principios que se aproxima a cumplir parte de los ya expuestos, como criterio de veracidad, criterio de aplicabilidad, criterio de consistencia y criterio de neutralidad (Guba y Lincoln, 1985), ver tabla (38).

Tabla 38: Tipologías de criterios

Criterio de veracidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Triangulación de fuentes y métodos. 2. Estrategia de revisión de investigador experto, centrando su colaboración en el diseño, recogida de datos análisis e interpretación de resultados (tutor de tesis) (Lincoln y Guba, 1985),
Criterio de aplicabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudio no contempla la generación de sus resultados, aunque los mismos pueden servir de información para el caso estudiado. 2. Descripción del contexto 3. Descripción explícita de las percepciones mediante la transcripción de éstas (Entrevistas y focus group). (Lincoln y Guba, 1985),
Criterio de consistencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Registro documentos del desarrollo del estudio. 2. Descripción fases del estudio. 3. Descripción: dato investigador, informantes, técnicas de recolección y análisis de datos, delimitación del contexto de estudio. Entre otras. (Lincoln y Guba, 1985)
Criterio de neutralidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción posición epistemológica del investigador en el paradigma interpretativo. 2. Análisis crítico de los posibles sesgos teóricos y metodológicos. 3. Se minimizan sesgos mediante la triangulación de fuentes y métodos. (Lincoln y Guba, 1985)

Fuente: Elaboración propia.

8.4. Estudio de caso

Los abordajes de los estudios de caso no son exclusivos de estudios netamente cualitativos y distintas perspectivas son posibles de desarrollar en el mismo (Stake, 2005; Yin, 2009) y en diversos campos como las ciencias sociales, educación, dirección de empresas, políticas de la juventud y niñez, estudios de familias, negocio internacional, desarrollo tecnológico y estudios sobre problemas sociales (Yin, 1994) entre otros.

8.4.1. Características

Los estudios de caso se caracterizan por el interés de un caso particular o único (estudios de caso único) o varios (estudios multicaso) y orientados a la comprensión profunda de un fenómeno (Sandín, 2003; Rodríguez-Gómez, 2009).

En el ámbito educacional el caso muchas veces se considera construido por los sujetos en donde conviven los mismos, participan de su dinámica, por medio de los cuáles se busca comprender el objeto de estudio determinado (Martínez Carazo, 2006).

En relación a los aportes en educación, o ciencias sociales en general, podemos contar con varias definiciones de lo que se entiende como estudio de caso,

«El estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una entidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural -ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o nación-. Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total» (Arzaluz, 2005, p.133).

El uso del estudio de caso se consigna como una técnica de investigación ideográfica principalmente en la representación de ideas y en educación su uso es amplio así como en otras disciplinas,

«El estudio de caso se ha convertido en una técnica de investigación (ideográfica) que es muy celebre en la investigación científica, como testifica su aumento en campos tan diversos como la antropología, la educación, el derecho, el trabajo social, la medicina, la psicología y la psiquiatría, por nombrar sólo unos pocos». «El estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción o la participación de la investigación». (McKerana, 2001, p. 201).

A partir de lo anteriormente señalado se puede evidenciar su uso en fenómenos educacionales en este sentido conviene revisar igualmente sus ventajas para comprender su enfoque (ver tabla 39).

Tabla 39: Ventajas del uso de los estudios de caso

Indicador	Ventajas
Unidad de estudio	Los estudios de caso se enfocan hacia un solo individuo o cosa (sea, por ejemplo, una persona o un distrito escolar), lo que permite un examen y escrutinio cercano y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados. Es por estas razones que los estudios de caso siempre han sido populares como método para situaciones clínicas.
Obtención de información	Los estudios de caso fomentan el uso de varias técnicas distintas para obtener la información necesaria, las cuales van desde las observaciones personales hasta las entrevistas de otras personas que podrían conocer el objetivo del estudio de caso, los expedientes de escuelas o doctores relacionados con la salud y otras cuestiones.
Estudio profundo	Sencillamente no hay mejor manera de obtener una imagen más completa de lo que está ocurriendo que a través de un estudio de caso. Esto es exactamente lo que Freud hizo en sus primeros trabajos. Ciertamente, él no podía haber usado un cuestionario para preguntar acerca de los sueños de sus pacientes, ni era concebible alcanzar su nivel de análisis utilizando otra cosa que no fuera un escrutinio intensivo de los detalles aparentemente más insignificantes de la forma como la mente funciona. Estos datos contribuyeron a su extraordinario conocimiento del funcionamiento de la mente humana y a la primera teoría aceptada de las etapas del desarrollo humano.
Comprensión del objeto de estudio	Si bien los estudios de casos no prueban hipótesis, sugieren direcciones para estudios subsecuentes. -La historia de un sujeto/objeto de estudio es esencial para entender la unidad. -Un sujeto/objeto de estudio implica interacción de múltiples influencias que son necesarias analizar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz de Salas et al (2011).

8.4.2. Tipologías

Otros supuestos que conviene revisar son las tipologías de estudios de caso, para Stake (2005), existirían tres tipos de estudio de caso;

1. Estudio de caso intrínseco: el caso está preseleccionado, porque es de interés.
2. Estudio de caso instrumental: se estudia un caso paradójico, complementario de una teoría, para generalizar. Casos múltiples para replicar.
3. Estudio de caso colectivo: selección de varios casos para su estudio.

Otras tipologías son las establecidas por Pérez-Serrano (1994):

1. Estudio de casos descriptivo: informe del objeto de estudio, sin concepciones previas (marco teórico).
2. Estudio de casos interpretativo: los datos se usan para realizar categorías conceptuales, que sirvan para el contraste o afirmación teórica.
3. Estudio de caso evaluativo: los datos se usan para emitir una evaluación o juicio.

Algunas propuestas de estructuración del estudio de caso (Díaz de Salas *et al.* 2011) prescriben alguna sistematización del mismo para facilitar su uso en investigaciones:

- A. Contextualizar el problema y describir claramente la Unidad de Análisis (diacronía).
- B. Someterlo a un protocolo de investigación
- C. Determinar el método de análisis (validar las técnicas e instrumentos que se van a utilizar, desarrollo metodológico, tanto cuantitativo como cualitativo).
- D. Organizar los datos obtenidos y presentarlos de manera que se observen claramente los elementos y relaciones entre ellos (conjuntando lo cuantitativo con lo cualitativo) y la unidad de análisis (sincronía).
- E. Establecer alternativas o cursos de acción, de acuerdo con lo encontrado.

8.4.3. Justificación de la tipología en la investigación

En el estudio de caso unos consagran su realización a que sea típico o casos de contextos similares, aunque como indica (Simons, 2010) cada caso es único aunque puedan tener elementos comunes entre otros, existiendo una tendencia en los últimos años porque suponen mayor extrapolación de conclusiones a otros contextos. Aunque no es un fundamentalismo debido a que en ocasiones un caso puede ser suficiente e ilustrar mejor la realidad escogida, el criterio es averiguar y aprender lo máximo posible (Stake, 1995) por lo tanto algunos casos sirven mejor que otros según lo consignado por el investigador.

Otra condición es que los estudios de caso pueden ser exploratorios y usarse para describir o probar presuposiciones; para Yin (2003) se debe tener una mirada pluralista según los tres propósitos: exploratorio, descriptivos o explicativos.

Más allá de éstas tipologías y otras, los tipos de estudio de caso concuerdan en la indagación de casos específicos (Stake, 1998) es lo que de alguna representa en su característica esencial y lo que pretende este estudio en la elección del estudio de caso único de tipología instrumental porque el caso adopta un rol secundario ya que la finalidad es la obtención de información para comprender otro fenómeno (Stake, 2005) en esta investigación interesa el fenómeno de la formación inicial

docente entendido como el desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum.

Las ventajas de esta tipología de estudio de caso único, permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar lo que se conoce sobre el objeto de estudio, lo que podría indicarse como factor revelador del caso escogido.

En el ámbito educacional el estudio de caso es comprendido como un análisis exhaustivo del proceso educativo (Yin, 2003) lo que permitiría una comprensión profunda del contexto investigado mediante los procedimientos desarrollados para ello. El profundizar en un caso único podría contribuir en la identificación de unos procesos o informaciones que pueden permanecer escondidos en estudios a gran escala o casos múltiples.

En ningún caso se pretende realizar una extensión o generalización estadística, su uso para la obtención de la información va a colaborar con el mismo contexto estudiado, es decir, encontrar respuestas a interrogantes en un escenario y momento dado (Stake, 1998; Del Rincón y Latorre, 1994; Castro, 2010).

Coincidimos en la citación de Rodríguez-Gómez (2009) acerca de lo planteado por Durán (2002) respecto de los objetivos de un estudio de caso, como descubrir conceptos nuevos y relaciones entre los mismos, comprender el fenómeno que se está estudiando desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan, proporcionar información del fenómeno objeto de estudio, confirmar aquello que ya conocemos, descubrir situaciones o hechos, obtener conclusiones substanciales o teóricas, analizar de manera intensiva y profunda un número reducido de fenómenos, situaciones, personas, etc.

La explicación de la elección del caso implica describir las razones que se establecen para ello (Coller, 2005) de tal modo que sea transparente el procedimiento de investigación, en este estudio se opta por criterios de muestreo basado en la pertinencia teórica intencional, en el cual según el criterio del investigador se escogen los participantes y el caso que facilite la información necesaria (Latorre *et al.* 2003, p. 83) según los objetivos previstos.

Otras consideraciones son (Rodríguez, Gil y García, 1999; Yin, 2009), a) tener fácil acceso al caso, b) existe una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, c) se puede establecer una buena relación con los informantes, d) el investigador puede desarrollar su labor mientras resulte necesario, e) la calidad y credibilidad del estudio están aseguradas.

En primer lugar se estableció el caso de una Universidad cuya formación inicial docente tenga en consideración las competencias como referente en la carrera de pedagogía en educación física, el compromiso de las universidades estatales en este enfoque de la formación también implicó este requisito para el caso seleccionado, finalmente que se declaren competencias profesionales docentes que deben desarrollarse en la asignatura de Prácticum.

Considerados los criterios que fundamentan los criterios de acceso y la elección del estudio de caso único la presente investigación accederá a la realidad de la educación superior de una Universidad del estado de Chile. El caso a estudiar será el de la *Universidad de Los Lagos*, se establecen variadas fuentes de análisis para su comprensión en el contexto (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Otley y Berry, 1994) con la inmersión y relación del investigador con los agentes intervinientes.

8.5. Instrumentos

En este estudio el investigador se implica en la realidad utilizando diversas técnicas para comprenderla e interpretarla (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Stake, 1998; Shaw, 1999; Brantlinger *et al.* 2005).

Los instrumentos que se utilizan en este tipo de investigaciones con método mixto, las más comunes son los cuestionarios, observaciones, entrevistas y análisis de documentos, entre otros (Creswell, 2008; McDuffie y Scruggs, 2008; Stoner, 2010).

8.5.1. Consideraciones generales

En el estudio de caso las técnicas utilizadas se usan de manera complementaria en perspectiva de la comparación de datos, convergencia, confirmación de resultados, la idea es mejorar la calidad del estudio y determinar conclusiones precisas y convincentes (Baxter y Jack, 2008; Yin, 2014).

Por lo cual, antes de presentar los instrumentos de levantamiento de datos utilizados en esta investigación, se presenta un resumen de su uso, en cuáles informantes se aplican y a los objetivos que pertenecen, este estudio aplicó los instrumentos a todos los participantes y cada técnica desarrolla un objetivo específico de investigación (Ver tabla 40)

Tabla 40: Trazabilidad objetivos de investigación, técnicas y fuentes de información

Objetivo general	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de Educación Física.	Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.
Técnicas	Cuestionario	Entrevistas	Grupo focal
Informantes	Estudiantes, Tutores de centro, Tutores de universidad	Estudiantes, Tutores de centro, Tutores de universidad	Estudiantes, Tutores de centro, Tutores de universidad

Fuente: Elaboración propia.

8.5.2. El cuestionario

El cuestionario o encuesta es uno de los instrumentos de medición más usados para la recolección de datos. La medición se trata de un proceso en el cual se vinculan conceptos abstractos con indicadores empíricos (Sampieri, 2014), de acuerdo a los conceptos que tenga el investigador definidos (Carmines y Zeller, 1991). En este procedimiento el instrumento es fundamental, debido a que su utilización se enfoca en la medición de los conceptos definidos.

Otros supuestos definen que el instrumento permite a los participantes de un estudio proporcionar información de sí mismos o entorno (Bisquerra, 2009) o de una o más variables a medir (Bourke *et al.*, 2016).

En efecto, el cuestionario es un instrumento estandarizado para la recogida de datos en investigaciones cuantitativas algunos consideran en su contenido preguntas abiertas para que los participantes del estudio puedan explicar sus respuestas, por otro lado, hay cuestionarios con preguntas cerradas con escalas establecidas en donde los participantes pueden escoger la alternativa que más se asemeje a su preferencia, esta última alternativa mejora la precisión en la información recogida (Meneses, 2016).

Los cuestionarios en cuanto a su estrategia para recoger información una característica es que son observaciones no directas en donde los datos son proporcionados por la muestra de la población definida, su aplicación puede ser masiva a través de sistemas de muestreo extendiéndose a grandes poblaciones (Sierra, 2003; Alvira, 2004). Recogen datos objetivos como la edad, nacionalidad, opinión de los que participan, actitudes, motivaciones, sentimientos, cognición (conocimiento sobre el fenómeno de estudio) (Sierra, 2003) lo que necesariamente se planifica y pueda otorgar información según el problema de investigación.

Se ha indicado (Rodríguez-Gomez, 2016) que hay limitaciones en el uso de cuestionarios, como la limitada personalización de las preguntas, la proporción de respuestas obtenidas es pobre, posibles errores debido a la construcción del instrumento o la selección de la muestra, posible falta de objetividad de la información recogida, tanto desde la interpretación de las preguntas como desde el condicionamiento de la información recogida por la teoría de base adoptada, recoge una realidad estática mientras que la realidad social es dinámica (Del Rincón *et al.*, 1995; Alvira, 2004).

8.5.2.1. *Diseño del cuestionario. Variables y proceso*

La elaboración del cuestionario conlleva la realización de algunas fases para su definitiva redacción, en general existen diversos instrumentos para medición, pero la planificación de su elaboración es compartido, en general esto supone todo trabajo de investigación ver tabla (41).

Tabla 41: Etapas elaboración del cuestionario

Fases	Descripción
1	Redefiniciones fundamentales En esta etapa se deberán reevaluar las variables de la investigación (ver si se mantienen o modifican), el lugar específico donde se recabarán los datos, el propósito de tal recolección, quiénes y cuándo (momento) van a ser medidos, las definiciones operacionales y el tipo de datos que se quieren obtener (respuestas verbales, respuestas escritas, conductas observables, valores de una escala, etcétera).
2	Revisión enfocada de la literatura Este paso debe servir para encontrar mediante la revisión de la literatura, los instrumentos o sistemas de medición utilizados en otros estudios anteriores para medir las variables de interés, lo cual ayudará a identificar qué herramientas pueden ser de utilidad.
3	Identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores Se trata de identificar y señalar con precisión los componentes, dimensiones o factores que teóricamente integran la variable. De igual manera se deben establecer los indicadores de cada dimensión.

Tabla 41: Etapas elaboración del cuestionario. Continuación

Fases	Descripción
4	<p>Toma de decisiones clave</p> <p>En esta parte se deberán tomar tres decisiones importantes que tienen que ver con el instrumento o sistema de medición: 1. Utilizar un instrumento de medición ya elaborado, adaptarlo o desarrollar uno nuevo. 2. Si se trata de uno nuevo, decidir de qué tipo (cuestionario, escala de actitudes, hoja de observación, aparato, etc.) y cuál será su formato (por ejemplo, en cuestionarios: tamaño, colores, tipo de fuente, etcétera). 3. Determinar el contexto de administración (autoaplicado, cara a cara en hogares o lugares públicos, internet, observación en cámara de Gesell, laboratorio clínico, línea de producción, etcétera).</p>
5	<p>Construcción del instrumento.</p> <p>La etapa implica la generación de todos los ítems o reactivos, indicadores y/o categorías del instrumento, así como determinar sus niveles de medición, codificación e interpretación.</p>
6	<p>Prueba piloto</p> <p>Esta fase consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra de casos para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados. A partir de esta prueba se calculan la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento.</p>
7	<p>Elaboración de la versión final del instrumento o sistema y su procedimiento de aplicación e interpretación</p> <p>Implica la revisión del instrumento o sistema de medición y su forma de administración para implementar cambios necesarios (quitar o agregar ítems, ajustar instrucciones, tiempo para responder, etc.) y posteriormente construir la versión definitiva incluyendo un diseño atractivo</p>
8	<p>Entrenamiento del personal que va a administrar el instrumento y calificarlo</p> <p>Esta etapa consiste en capacitar y motivar a las personas que habrán de aplicar y codificar respuestas o valores producidos por el instrumento o sistema de medición</p>
9	<p>Obtener autorizaciones para aplicar el instrumento</p> <p>En esta fase es fundamental conseguir los permisos y accesos necesarios para aplicar el instrumento o sistema de medición (por parte de personas o representantes de organizaciones que estén implicadas en el estudio, incluyendo participantes, si es el caso).</p>
10	<p>Administración del instrumento</p> <p>Aplicar el instrumento o sistema de medición a los participantes o casos de la investigación.</p>
11	<p>Preparación de los datos para el análisis: a) Codificarlos. b) Limpiarlos. c) Insertarlos en una base de datos (matriz)</p>
12	<p>Análisis de los datos</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández et al., (2014).

En perspectiva de las orientaciones en este aspecto (Cohen y Manion, 2002) el instrumento corresponde al objetivo determinado como, Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la

formación inicial universitaria de la carrera de educación física, como se ha indicado el instrumento es aplicado a tutores de centro, estudiantes y tutores de universidad, considerados agentes intervinientes de la asignatura de Prácticum.

Respecto de la estructuración del contenido del cuestionario, este se desarrolló de la siguiente manera, apartados:

- 1) Datos biográficos del participante
- 2) Práctica de observación y ayudantía,
- 3) Práctica de experiencia profesional en educación física
- 4) Práctica de orientación y gestión escolar
- 5) Práctica de experiencia profesional docente

Siguiendo con la planificación del cuestionario en relación a la elaboración de las preguntas, consignó la idea de una tipología de instrumento estructurado, debido a que las preguntas y respuestas estaban previamente determinadas (Hague y Jackson, 1992) y todas usaron un escalamiento de tipo liker debido a que identifican los grados de acuerdo o desacuerdo en categorías de menor a mayor o mayor a menor, en todos los ítems hay igual posibilidad de respuesta verbal y numérica (Sampieri, 2018).

Las opciones de respuesta se planificaron en cuatro alternativas, desde «nada» a «mucho». Siguiendo con la planificación del cuestionario sus contenidos y mediciones pueden ser variados, aunque las preguntas son en general de dos tipologías, las preguntas cerradas y las preguntas abiertas, en las preguntas cerradas las categorías u opciones están previamente definidas así como las alternativas de respuestas, éstas pueden tener dos opciones denominadas dicotómicas o varias opciones de respuesta (Hernández, 2014) o selección de dos o más alternativas de respuesta (multirespuesta) (Gambara, 2002).

Otros tipo de preguntas implican que el participante del estudio asigne un puntaje a una o más categorías, o en otros casos el encuestado se posiciona en una escala de sucesión de valores de una misma cualidad (Carmines y Woods, 2003), por ejemplo, la escala de Borg que identifica la percepción de esfuerzo, la escala de temperatura en grados centígrados, entre otros.

En la elaboración de un cuestionario siempre es importante considerar las referencias o experiencias de otros estudios en el mismo tema, para referenciarse respecto de los instrumentos utilizados para el levantamiento de datos y como éstos se han usado (Martínez, 2002).

Siguiendo las sugerencias de Fernández-Núñez (2007), se elaboraron las preguntas del cuestionario, tomando en cuenta algunos criterios, ver tabla (42).

Tabla 42: Aspectos formales del cuestionario

Criterios	Descripción
En cuanto a la presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas y el cuestionario deben presentarse en un formato atractivo, profesional y fácil de entender. - Todas las preguntas y páginas deben estar numeradas claramente. - Es muy importante que una misma pregunta no quede dividida entre dos páginas. - Los cuestionarios deben presentarse mecanografiados o impresos, de una manera clara y atractiva y usando una tipografía que sea legible. - Al final del cuestionario se debe agradecer a los entrevistados e invitarlos a colaborar en el futuro con más comentarios y preguntas
En cuanto a la longitud	<ul style="list-style-type: none"> -El cuestionario debe ser y debe parecer corto. Para ello debe procurar no excederse en el número de preguntas ni ser redundante en los temas. Es útil presentar las preguntas agrupadas por temas y numeradas dentro de cada uno de ellos. El cuestionario parecerá más corto que si las numera todas correlativamente. - En referencia al número de páginas que debe ocupar un cuestionario, se debe mantener un equilibrio entre estos dos criterios: dejar suficiente espacio para que sea fácil e incluso atractivo de leer y contestar; y ocupar el mínimo de páginas posible para que resulte más económico reproducir el cuestionario.
En cuanto al orden de las preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas deben estar ordenadas, de las fáciles a las difíciles y de lo general a lo específico. Esto ayuda a que el cuestionario sea y parezca fácil.
En cuanto al formato de las preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Se deben incluir transiciones de un tema al siguiente. - Se deben dar ejemplos si es necesario. - En cuanto al formato de las respuestas: <ul style="list-style-type: none"> - Es mejor que las respuestas se señalen siempre de la misma forma a lo largo de todo el cuestionario: con una cruz, trazando un círculo en torno de la respuesta que el entrevistado juzga correcta o bien escribiendo en el espacio corencuestado
En cuanto al tipo de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> - Si envía los cuestionarios por correo, adjunte una carta con sus datos personales, los objetivos de la encuesta y la dirección o el número telefónico de contacto. - Si los cuestionarios se completan por teléfono o en una entrevista personal, preséntese primero, dé la dirección o el número de teléfono de contacto, en caso de que se lo pidan, y prepárese para responder a cuanto le pregunten sobre el cuestionario.
En cuanto a la precodificación	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se utilizan preguntas cerradas, es posible codificar de antemano las alternativas de respuesta (asignándoles un valor numérico), e incluir esta precodificación en el cuestionario. Esto permite agilizar el procesamiento de los datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Núñez (2007)

De esta manera en el cuestionario se planificó por apartados, en el primero se preguntan datos biográficos de los participantes del estudio, edad, sexo, lugar donde realiza la práctica, el segundo apartado se preguntan sobre los niveles de desarrollo de las competencias en el Prácticum, la trazabilidad entre preguntas y el objetivo de investigación, las dimensiones e indicadores, responde a establecer una coherencia cuyo fin establece además que cada indicador esté relacionado a unos ítems (Ver tabla 43).

Tabla 43: Relación de objetivos, dimensiones, indicadores e ítems de la versión final del cuestionario

Objetivos específicos del estudio	Dimensiones	Indicadores	ítems
Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.	Niveles de desarrollo de las competencias.	1. Niveles de desarrollo en la práctica de observación y ayudantía.	1, 2, 3, 4,5, 6, 7
		2. Niveles de desarrollo en la práctica de experiencia profesional en educación física	1, 2, 3, 4,5, 6, 7
		3. Niveles de desarrollo en la práctica de orientación y gestión escolar	1, 2, 3, 4,5, 6, 7
		4. Niveles de desarrollo en la práctica de experiencia profesional docente	1, 2, 3, 4,5, 6, 7

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del orden de aplicación, nombre del Prácticum y las competencias a valorar, se presentan en la siguiente tabla (44).

Tabla 44: competencias consultadas por cada Prácticum

Orden de aplicación	Nombre del Prácticum	Competencias profesionales docentes consultadas	Niveles de desarrollo consultados por cada competencia profesional docente consultadas	Informantes de Prácticum consultados
1	Observación y ayudantía	Competencias generales (C.G)	1 Nada	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor Universidad • Tutor Centro • Estudiantes
2	La práctica de experiencia profesional en educación física	Competencias transversales (C.T)	2 Poco	
3	Orientación y gestión escolar	Competencias técnicas específicas (C.E)	3 Bastante	
4	La práctica de experiencia profesional docente	Competencias del saber fundante (C.S.F)	4 Mucho	

Fuente: Elaboración propia.

Los ejes de las competencias generales, competencias transversales, competencias específicas, competencias del saber fundante, establecidas por la carrera de educación física de la Universidad de Los Lagos, se definen mediante sus niveles de desarrollo los cuales se establecen para el cumplimiento del perfil de egreso declarado:

- **Eje de Competencias Generales:** 1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.
- **Eje de Competencias Transversales:** 2. Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social. 3. Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
- **Eje de Competencias de Técnicas Específicas:** 4. Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina. 5. Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.

- **Eje de Competencias del Saber Fundante:** 6. Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula. 7. Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.

Los cuestionarios se aplican en cuatro oportunidades, después de cada tipología de Prácticum.

8.5.2.2. Validación del cuestionario

Hay consenso respecto de que todo instrumento o medición en una investigación debe reunir el requisito de validez con el objetivo que se pueda medir la variable consignada como objeto de estudio (Sampieri, 2018).

Siguiendo la misma idea, la validez para Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2019, p. 135) se define como,

«La validez se refiere a la homogeneidad, la correspondencia entre el instrumento o la técnica y el atributo que quiere medir el instrumento mencionado. Es decir, consideramos que un instrumento o una técnica son válidos cuando miden aquello para lo que se ha elaborado. Hay diferentes tipos de validez: de contenido, predictiva, concurrente y conceptual o de constructo».

Al respecto encontramos otros enunciados en el mismo contexto,

«Una investigación es válida si 'acierta', si 'da en el clavo', si 'descubre', si 'mide correctamente', si 'llega al fenómeno' al que quiere llegar, descubrir, medir, analizar o comprender. Su excelencia será tanto más notable cuanto más se aproxime a este objeto y cuanto mayor sea la garantía de haberlo conseguido validar». (p. 87)

Existen unas tipologías de validez sugeridas en la literatura las que una vez constatadas se da paso a su utilización (ver tabla 45),

Tabla 45: Tipologías de validez

Del Rincón et al. (1995)	Sampieri (2018)
<p>Validez Teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Validez de contenido: juicio lógico entre el rasgo y la prueba - Validez de constructo: grado en que la prueba mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico 	<p>Validez de contenido: grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de la variable que se mide.</p>
<p>Validez Empírica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Validez concurrente: correlación entre las puntuaciones en la prueba y un criterio externo simultáneo - Validez predictiva: determina el grado en que un instrumento ayuda a predecir una actuación 	<p>Validez de criterio: se establece al correlacionar las puntuaciones resultantes de aplicar el instrumento con las puntuaciones obtenidas de otro criterio externo que pretende medir lo mismo o los hechos mismos en el futuro.</p>
	<p>Validez de constructo: debe explicar cómo las mediciones del concepto o variable reflejan la teoría, miden lo que les corresponde y se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente.</p>
	<p>Validez de expertos: se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema.</p>
	<p>Validez vinculada a la comprensión del instrumento: implica que los individuos tengan claridad sobre lo que deben hacer, entiendan los ítems o reactivos y lo que se les solicita.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Rincón et al. (1995) y Sampieri (2018).

En el anterior contexto de ideas y siguiendo las fases de elaboración del cuestionario, se elaboran las preguntas del mismo y se procede a su validez de contenido a través del juicio de expertos (Ding y Hershberger, 2002) el cual se define como un grupo de personas con experiencia en el objeto de estudio las que pueden otorgar información, evidencias, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El procedimiento de validación consistió en identificar a jueces expertos que evidencien trabajos en el ámbito o experiencia (McGartland *et al.*, 2003), otros requisitos que se consideraron fue el grado académico, publicaciones, reputación en la comunidad, disponibilidad, imparcialidad, entre otros (Skjong y Wentworht, 2000). El juicio de expertos es un método de validación que consiste en solicitar a un panel de expertos que evalúe el contenido, la construcción o la validez relacionada con el criterio de un instrumento. En concreto, se solicitó a los expertos que revisen el instrumento y brinden sus opiniones sobre sus fortalezas y debilidades. Hay formas

diferentes de utilizar el juicio de expertos en la validación de un instrumento (APA, 2014; DeVellis, 2016; Messicks. 1989). El estudio considero los siguientes enunciados:

- Revise el contenido del instrumento para asegurarse de que sea pertinente y completo.
- Evalúe la validez de constructo del instrumento evaluando los ítems para asegurarse de que miden el constructo previsto.
- Evalúe la validez relacionada con el criterio del instrumento comparando las puntuaciones del instrumento con las puntuaciones de otra medida del mismo constructo.

En relación a la cantidad de jueces expertos no hay acuerdo concreto en este punto, algunos sugieren que el número está condicionado al nivel de experiencia y diversidad de conocimiento, otros aducen un mínimo de tres expertos (Lyn, 1986) y otros entre dos y veinte (Walz *et al.*, 1991; Wolf, 1993).

En esta investigación la validación del cuestionario contó con la participación de cinco jueces teóricos y cinco jueces prácticos. De esta manera, se categorizan los jueces teóricos en académicos universitarios expertos en educación y educación física, todos pertenecientes a la educación superior, los cuales aportan desde su trabajo académico y sobre la consistencia del cuestionario. Los jueces prácticos son profesionales docentes, los cuales se desempeñan como profesores de educación física en los centros educacionales, su aporte radica en su experiencia y conocimiento profesional en el contexto (ver perfiles en tabla 46).

Tabla 46: Perfiles de jueces teóricos y prácticos

Jueces teóricos		Jueces prácticos	
Antecedentes		Antecedentes	
1	Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Dirección de Recursos Humanos y Diplomado en Educación Social y Licenciado en Educación. Se desempeña como profesor del Dpto. de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona y como Subdirector del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo en la misma entidad	1	Profesor de educación media mención educación física y magister en educación. Docente de centro educacional.

Jueces teóricos		Jueces prácticos	
Antecedentes		Antecedentes	
2	Doctor en Ciencias de la Salud, por la Universidad Pública de Navarra España, Magister en Fisiología del Ejercicio, Licenciado en Educación y profesor de Educación Física. Actualmente es Académico de la carrera de Pedagogía en Educación física, de la Universidad de Los Lagos.	2	Profesora de educación media mención educación física. Docente de centro educacional
3	Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid, Castilla y León. Magister en Educación, Licenciado en Educación y profesor de Educación Física. Actualmente es Académico de la carrera de Pedagogía en Educación física, de la Universidad de Los Lagos. Con experiencia en el desarrollo de investigaciones en formación inicial docente, currículum y evaluación, inmigración y deporte	3	Profesor de educación media mención educación física. Docente de centro escolar
4	Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid, Castilla y León. Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. Licenciado en Educación y profesor de Educación Física. Actualmente es Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, en dónde realiza docencia e Investigación.	4	Profesora de educación media mención educación física. Docente de centro educacional
5	Doctor en Ciencias de la Salud, por la Universidad Pública de Navarra España, Magister en Entrenamiento Deportivo, Licenciado en Educación y profesor de Educación Física. Actualmente es Académico de la carrera de Pedagogía en Educación física, de la Universidad de Los Lagos.	5	Profesor de educación media mención educación física. Docente de centro escolar

Fuente: Elaboración propia

Una vez establecidos los perfiles de los jueces prácticos y jueces teóricos, se procedió a contactar a cada uno mediante carta, en la cual se describió de manera general el estudio y sus objetivos, el cuestionario elaborado, con un documento de evaluación del mismo. Los criterios para la evaluación se identificaron como; su relevancia, lo que significa, si el ítem es o no importante para lo que dice medir; la pertinencia, o adecuación de la formulación del ítem, si lo que mide lo logra bien;

y la univocidad, lo que implica determinar si todos comprendemos lo mismo por el enunciado propuesto. Por cada uno de los tres componentes (relevancia, pertinencia y univocidad) se solicitó a los jueces declarar su estado de acuerdo o no (si-no) y podían introducir comentarios u observaciones en cada uno de los ítems.

La validación contribuyó de buena manera a consolidar la primera propuesta del cuestionario bajo unos criterios basados en la concordancia de los jueces:

1. En caso que dos jueces rechacen un enunciado (no) del cuestionario, se considera introducir los cambios sugeridos por ambos con la base del planteamiento inicial.
2. En caso que tres jueces que rechacen un enunciado (no) del cuestionario, se procede a la eliminación del ítem.

En relación a este planteamiento la decisión en los cambios sugeridos por los jueces modificó aspectos de redacción del texto de la presentación inicial del cuestionario, con el propósito de mejorar su comprensión sobre las consideraciones que implican contestar el cuestionario. Además se sugirió destacar el texto que alude a la confidencialidad de los datos, ver tabla (47).

Tabla 47: Comentarios jueces expertos

Jueces expertos	Comentarios
Juez teórico 1	Ampliar la letra de presentación del cuestionario. Reducir la cantidad de texto en la explicación inicial sobre el propósito del cuestionario aplicado a estudiantes. Destacar la confidencialidad de los datos de los participantes del estudio.
Juez teórico 2	Las preguntas del cuestionario consideran las competencias profesionales docentes de la carrera de educación física que se desarrollan en el Prácticum, aunque se podría agregar a las mismas el nivel de egreso de las competencias.
Juez teórico 3	La presentación y descripción inicial del cuestionario está bien, pero debe destacarse con mayor tamaño de letra la confidencialidad de los datos.
Juez teórico 5	El cuestionario está bien orientado al objetivo que busca desarrollar, será interesante conocer qué competencias se desarrollan más en el Prácticum y cuáles menos. Y luego profundizar con entrevistas en qué condiciones se desarrollan sería interesante.
Juez práctico 3	Las instrucciones podrían destacarse más, con algún tamaño de letra mayor.
Juez práctico 4	El cuestionario es comprensible y sencillo, logra el objetivo que busca, el tamaño de letra debería aumentar y destacar los enunciados con letra negrita.
Juez práctico 5	Es pertinente, unívoco y relevante para los fines que se buscan desarrollar, el lenguaje es comprensible.

Fuente: Elaboración propia

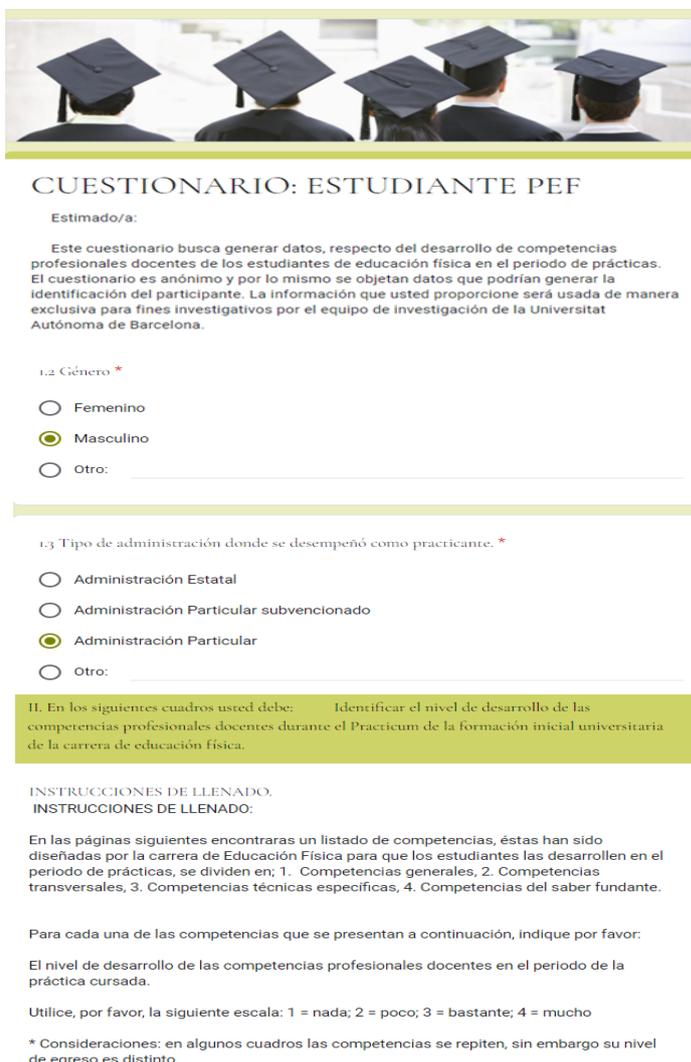
8.5.2.3. Versión final

La versión final del cuestionario se realizó utilizando la herramienta informática gratuita Google Forms, la cual permite realizar diversos tipos de instrumentos para la recogida de información, permite la formulación de variedad de preguntas o aplicar plantillas definidas, obligatoriedad de respuestas, análisis de las respuestas, organización y rapidez para la obtención de datos (Abundis, 2016).

Siguiendo el contexto anterior, el cuestionario contó con la colaboración de los directivos de la carrera de pedagogía en educación física se enviaron los link a cada uno de los grupos (tutores universitarios, estudiantes y tutores de centro) los cuáles permiten el acceso a los cuestionarios.

Los cuestionarios pueden verse en los apartados (Anexos) y se elaboró uno por cada grupo estudiado para facilitar su administración, a continuación presentamos un ejemplo del cuestionario administrado a los estudiantes el cual se puede apreciar en la siguiente imagen (ver imagen, 1).

Imagen 1: Cuestionario online administrado a estudiantes



CUESTIONARIO: ESTUDIANTE PEF

Estimado/a:

Este cuestionario busca generar datos, respecto del desarrollo de competencias profesionales docentes de los estudiantes de educación física en el periodo de prácticas. El cuestionario es anónimo y por lo mismo se objetan datos que podrían generar la identificación del participante. La información que usted proporcione será usada de manera exclusiva para fines investigativos por el equipo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

1.2 Género *

Femenino

Masculino

Otro: _____

1.3 Tipo de administración donde se desempeñó como practicante. *

Administración Estatal

Administración Particular subvencionado

Administración Particular

Otro: _____

II. En los siguientes cuadros usted debe: Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Practicum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

INSTRUCCIONES DE LLENADO:

INSTRUCCIONES DE LLENADO:

En las páginas siguientes encontraras un listado de competencias, éstas han sido diseñadas por la carrera de Educación Física para que los estudiantes las desarrollen en el periodo de prácticas, se dividen en; 1. Competencias generales, 2. Competencias transversales, 3. Competencias técnicas específicas, 4. Competencias del saber fundante.

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

El nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el periodo de la práctica cursada.

Utilice, por favor, la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

* Consideraciones: en algunos cuadros las competencias se repiten, sin embargo su nivel de egreso es distinto.

Imagen 1: Cuestionario online administrado a estudiantes. *Continuación*

2.2 COMPETENCIAS GENERALES:

1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

2.3 COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

2. Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social. *

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

2.3 COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

3. Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. *

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

2.4 COMPETENCIAS DE TÉCNICAS ESPECÍFICAS:

4. Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina.

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

2.5 COMPETENCIAS DE TÉCNICAS ESPECÍFICAS:

5. Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

2.6 COMPETENCIAS DEL SABER FUNDANTE:

6. Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

2.7 COMPETENCIAS DEL SABER FUNDANTE:

7. Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano *

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario definitivo se aplicó en cuatro oportunidades, al finalizar cada Prácticum, con un plazo de dos semanas idealmente hasta tres semanas máximo para

contestar y se planificó su envío vía correo electrónico, aunque debido al estallido social que experimentaba Chile a nivel nacional los plazos debieron acrecentarse para que los participantes del estudio pudieran contestar, ampliando de manera importante el levantamiento de información. En este sentido y como se demuestra en la literatura (Morales, 2012; Jaramillo, 2019) el cuestionario online definitivo facilitó el seguimiento de las respuestas, los resultados inmediatos, así como el abaratamiento de costos en su administración.

Una vez completados cada uno de los cuestionarios, los participantes recibieron un mail automático con el resumen de sus respuestas y los agradecimientos por su participación.

8.5.3. La entrevista semiestructurada

La entrevista es una conversación entre personas sobre el objeto de estudio. En diversas tradiciones antes de que fuese un instrumento reglamentado por el método constituye una parte de la transmisión o análisis de información en toda cultura con una intensión. Hay varias definiciones de entrevista (Massot, Darío y Sabariego, 2004; Rodríguez-Gómez, 2016) la mayoría acuerda en que es un intercambio de información, oral, en lengua de señas y otras, para comprender el objeto de estudio, es uno de los instrumentos clásicos de los estudios cualitativos.

8.5.3.1. *Diseño de la entrevista, variables y proceso*

Este instrumento recoge las percepciones de las personas, sus relaciones interpersonales y los factores que condicionan su percepción personal o social (López y Deslauriels, 2011), es un soporte en términos de resignificación, fortalecimiento y comprensión del objeto de estudio (McCulloch, 2004; Peña y Pirella, 2007; Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013).

La percepción de los sujetos participantes de las entrevistas es relevante y subjetiva, la subjetividad ha sido un factor del conocimiento como comenta Van Dijk (1995) el conocimiento proviene de la subjetividad que realiza el sujeto entre la información disponible contextual y su propia interpretación de la realidad, con influencia de sus experiencias, de acuerdo al contexto, ideologías, intereses, la relación que establece entre su conocimiento previo y lo nuevo, y su determinación de lo que es importante considerar, aporta a la intelectualidad, enriquece la fundamentación teórica y metodológica, se construyen más documentos con información relevante (Peña y Pirella, 2007).

Otras visiones (Creswell, 2009) han señalado algunas debilidades de este instrumento, por ejemplo, que es información indirecta filtrada desde los entrevistados, proporciona información en un lugar asignado y no en el contexto natural, el entrevistador y su presencia podría sesgar las respuestas, no todas las personas se expresan del mismo modo o son igual de perceptivas. Siguiendo en el contexto de sus fortalezas y debilidades, conviene su revisión a la hora de realizar investigación con entrevistas, ver en tabla (48).

Tabla 48: Ventajas, inconvenientes del uso de entrevistas

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Permite la obtención de información rica y contextualizada desde la perspectiva del entrevistado. • La interactividad y la flexibilidad que tiene permiten reajustar y aclarar preguntas y respuestas. • Proporciona, en los momentos iniciales de una investigación, orientaciones que permiten concretar el diseño o preparar otros instrumentos y técnicas. • Favorece la transmisión de información no superficial. • Suele ser un complemento o contrapunto eficaz de los datos e informaciones obtenidas mediante instrumentos cuantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica un gran consumo de tiempo, tanto en el desarrollo como en el tratamiento posterior de los datos. • Proporciona información indirecta, filtrada desde la perspectiva de los entrevistados. • La presencia del investigador puede sesgar las respuestas. • No todo el mundo se expresa de la misma manera ni es igual de perceptivo. • En comparación con los grupos de discusión, la entrevista no produce la información fruto de las sinergias y del efecto bola de nieve propio del grupo.

Fuente: Rodríguez-Gómez (2016).

En general las entrevistas son usadas básicamente cuando se quieren conocer percepciones o cuando el objeto de estudio es muy complejo de observar, las entrevistas en su tipología pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Grinnell y Unrau, 2011; Ryen, 2013) (Ver tabla 49).

Tabla 49: Tipología de entrevistas

Tipología de entrevistas	Descripción
Entrevista estructurada	El entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden).
Entrevista semiestructurada	Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información
Entrevista abierta o no estructurada	Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo «piloto», y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. Regularmente el propio investigador conduce las entrevistas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández (2014).

En este estudio se escoge la entrevista semiestructurada siguiendo su definición (Hernández, 2014; Rodríguez-Gómez, 2016), se diseña un guión de manera previa a su aplicación con preguntas abiertas para la obtención de la información requerida. Las entrevistas fueron en profundidad y cada una se desarrolló de manera individual, la idea de entrevista en profundidad es crear un clima de confianza entre investigador y participante, conforme avanza la entrevista se vayan evidenciando aspectos que permitan comprender el fenómeno de estudio (Ruiz Olabuénaga, 1999).

En cuanto al guión de entrevista, ésta contiene las preguntas que resuelven el objetivo del estudio, no se considera algo cerrado y su orden no necesariamente se sigue (Vallés, 1999). En este estudio interesa la percepción de los agentes intervinientes del Prácticum, es decir, varias perspectivas para comprender el fenómeno de estudio, por lo mismo, en esta investigación se diseñó un guión para estudiantes, un guión para tutores de centro y un guión para tutores de universidad.

La trazabilidad de los guiones corresponde al objetivo e indicador correspondiente, las preguntas y ambiente de la entrevista son consignadas como claves para que el entrevistado tenga un rol activo y motivado para responder (López-Roldan y Fachelli, 2015) y una disposición del entrevistador no directiva para propiciarlo.

Tabla 50: Trazabilidad guión de entrevistas

Objetivo Indicadores		Guión 1	estudiantes
		Guión 2	tutor académico
		Guión 3	tutor de centro

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas no directivas permiten que el entrevistado pueda expresar sus percepciones de manera fluida y sin interrupciones de forma que en el caso que se aborde un tema que estaba previsto en otra parte del guión, en la posteridad solo sea profundizado en caso de ser necesario.

Mediante un consentimiento informado los participantes de las entrevistas fueron informados acerca de los propósitos de la investigación, el objetivo de las preguntas, la grabación de la entrevista, el anonimato y la confidencialidad de sus datos. Lo cual se propició para que los entrevistados puedan entregar sus percepciones con la confianza suficiente debido al tratamiento de sus datos. Una vez informada las condiciones de las entrevistas para su aplicación, éstas se presentan e inician dando importancia y relevancia a la participación del entrevistado por su rol en cuanto a informar sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum, con la expectativa de tener una mejor comprensión del objeto de estudio, este tipo de introducciones según Valles (2002) son ideadas por el investigador de manera anticipada.

8.5.3.2. Validación de la entrevista

Una prescripción para la constatación del guión preliminar de preguntas es su revisión por un experto de tal manera que se analicen criterios como la pertinencia, importancia y claridad (Rodríguez-Gómez, 2016).

Una vez revisado el guión preliminar procedemos a introducir los criterios establecidos con modificaciones para posteriormente elaborar otro guión, el cual será aplicado a una entrevista piloto, las modificaciones sugeridas fueron, profundizar en algunos aspectos la redacción para que la pregunta tenga claridad, el resguardo de la identidad del participante, agregar algún factor a las preguntas, quitar preguntas redundantes, revisar el tiempo de su desarrollo debido a los horarios que deben explicarse a los participantes sobre el tiempo que implica participar.

La entrevista piloto se desarrolló con el guión corregido, esta prueba de validez implica revisar el tiempo de duración y la claridad de las preguntas, participaron un académico del departamento de educación física, un docente de centro de la especialidad de educación física y una estudiante de la misma carrera.

El análisis de la entrevista piloto, constató el tiempo de desarrollo (90 minutos), algunas modificaciones al guión, como principalmente en los guiones de tutores de centro y estudiantes de Prácticum, usar un lenguaje sencillo, una vez incorporados estos ajustes se aduce su pertinencia con los objetivos por los cuales se aplica.

Los procedimientos que implicó el desarrollo del instrumento consideraron un derrotero que se detalla en la siguiente tabla (51).

Tabla 51: Validación de la entrevista

Guión preliminar	Revisión de experto	Guión entrevista piloto con ajustes incorporados desde la revisión de experto.	Aplicación de entrevistas piloto (Estudiante de Prácticum, académico y docente de centro)	Análisis de las conclusiones de la prueba piloto	Guión final entrevistas a estudiante de Prácticum, tutor académico y tutor de centro
Etapas de validación					

Fuente: Elaboración propia.

8.5.3.3. Versión final

La versión final del guión de entrevistas se aplicó junto con un consentimiento informado a los participantes, debido a que implicó la grabación de la misma y la eliminación de la grabación posterior a la transcripción. La entrevista con menor duración fue de setenta minutos y la que tuvo más extensión fue de ciento veinte minutos aproximadamente.

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante plataforma informática de Google-meet, por elección de los participantes. Aunque la literatura indica que no se logra captar el lenguaje corporal, lo que es importante para la gestión de las preguntas, énfasis, sin embargo su uso es recomendado cuando no hay otra manera de realizar las entrevistas a los participantes (Meneses, 2016).

Versión final guión entrevistas.

GUIÓN ENTREVISTA

El objetivo general de esta investigación es: Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Practicum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

De la manera más comedida se le solicita contestar las preguntas del instrumento que a continuación se detallan, en base a los criterios de: univocidad, pertinencia, importancia.

Mi agradecimiento y consideración por su valioso contingente a este estudio.

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo: Describir como se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física .

Nº	Datos informativos del entrevistado
1	Cargo que desempeña (1Estudiante-2tutor de centro-3tutor Universidad)
2	Hora de inicio de la entrevista
3	Hora de cierre de la entrevista
4	Fecha de la entrevista

PREGUNTAS ENTREVISTA

1. Fundamentos formativos del Prácticum en formación de profesores de educación física.

1.1 ¿En qué medida el Prácticum permite la aplicación de lo aprendido durante la carrera?

1.2 En general, ¿Cómo el Prácticum enriquece los aprendizajes de los estudiantes?

1.3 ¿Considera que los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes, se direccionan a facilitar la inserción laboral de los egresados?

2. Niveles de desarrollo de las competencias profesionales en el Prácticum

2.1 ¿Qué actividades implican un mayor nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, en el Prácticum?

2.2 ¿Considera pertinente los sistemas de evaluación en el Prácticum para determinar los niveles de desarrollo de las competencias?

2.3 ¿Considera que los niveles de desarrollo de las competencias, permiten aprender a enseñar?

2.4 ¿Los niveles de las competencias, permiten evidenciar una formación pertinente a los requerimientos profesionales de los centros educativos? (planificación, realización de clases, resolución de problemas, incorporación a la dinámica del centro educativo)

2.5 ¿Cuáles son los procedimientos paliativos en el Prácticum, cuando los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes no son los esperados?

2.6 ¿Considera claros los resultados de aprendizaje en el Prácticum?

Versión final guión entrevistas. Continuación

PREGUNTAS ENTREVISTA

3. Reflexión en el Prácticum.

3.1 ¿Cuál es la incidencia de la reflexión entre tutores y estudiantes, para el desarrollo de los niveles de las competencias en el Prácticum?

3.2 ¿Cuál es su análisis respecto de la reflexión para la planificación de la enseñanza y su realización?

3.3 ¿Qué experiencias en el Prácticum necesitan de reflexión?

3.4 ¿Qué temas deberían abordarse en la inducción al Prácticum?

3.5 ¿Cómo evalúa los espacios para la resolución de dudas y problemas que se presentan en el Prácticum?

3.6 ¿Cómo evalúa los espacios de retroalimentación de los aciertos y desaciertos de las acciones ejecutadas por los estudiantes en el Prácticum?

3.7 ¿Cómo podrían explicarse los niveles de desarrollo auto percibidos, de las competencias profesionales docentes en el Prácticum?

4. Reconocimiento del Prácticum (pregunta de cierre)

4.1 En general cuál es el peso de la experiencia del Prácticum en la formación profesional inicial docente de profesores de educación física (qué mantendría, que mejoraría)

Muchas gracias por su colaboración.

Fuente: Elaboración propia.

8.5.4. Grupo de discusión

En cuanto al Focus group (*grupo de discusión*), es una entrevista colectiva a dos o más personas con un guión de preguntas cuya interacción entre los participantes es de especial interés, existe acuerdo en la literatura en su uso, se determinan preguntas cuidadosamente seleccionadas para desarrollar el objetivo por el cual se realiza (Aigner, 2006) su campo de utilización es amplio, siendo uno los que buscan la percepción de las personas respecto de lo que genera o impide un comportamiento así como su reacción ante diferentes, ideas, conductas, productos o servicios, no busca generalizar sus resultados (Beck *et al.*, 2004).

8.5.4.1. Diseño del grupo de discusión. Variables y proceso

En los grupos de discusión, nos interesa como se construyen los significados de manera colectiva (Morgan, 2008; Barbour, 2007), la información surge desde la interacción entre los participantes la literatura además menciona (en instrumentos

de enfoque cualitativo) no objetar las percepciones u opiniones (Rodríguez *et al.*, 1999; Corbetta, 2003; Hernández, 2014; Fábregues *et al.*, 2016).

Esta técnica posee ventajas e inconvenientes al igual que los instrumentos antes descritos (cuestionario y entrevistas), como se presenta en la siguiente tabla (52).

Tabla 52: Ventajas e inconvenientes de los Grupos de discusión

Ventajas	Inconvenientes
1. Economía de tiempo y dinero: ventajas tradicionales revisadas. 2. Flexibilidad: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y en ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad). 3. Las bazas de la interacción grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la interacción discursiva social	1. Artificialidad en relación con las técnicas de observación participación. (Ventaja desde otros puntos de vista.) 2. Inconvenientes (clásicos) de la interacción grupal: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad. 3. Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la investigación-acción-participativa; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines

Fuente: Vallés (1999, p. 307).

Los focus group o grupos focales, son sugeridos en diseños de investigación donde exista triangulación con otras técnicas de levantamiento de datos (Rigler, 1987; Beck *et al.* 2004) como es el caso de esta investigación.

Las combinaciones que hace esta investigación, son validadas en la literatura, cuando los métodos usados inicialmente no son suficientes para comprender el fenómeno, los primeros datos dan algunas evidencias que luego se confirman con el desarrollo de los demás métodos (Morgan, 1996), en el caso de esta investigación el grupo de discusión se realiza posterior a las entrevistas. Al ser un estudio secuencial el grupo de discusión profundizó en parte de los temas que aparecieron de manera previa, lo que se describe en el siguiente apartado.

8.5.4.2. Validación

El guión inicial del grupo de discusión desarrolla el tercer objetivo de investigación y se fundamenta en la secuencia de etapas, por lo cual su contenido está influido por los antecedentes provenientes desde las entrevistas, como se muestra en la tabla (53).

Tabla 53: Antecedentes para el guión del Grupo de discusión

Ámbito	Factores
Diseño:	Factores que inciden en el desarrollo de los resultados formativos en el Prácticum.
	Las acciones profesionales que solo se desarrollan en el Prácticum
Tipologías de centros	Factores que inciden en el desarrollo de experiencias en diversos de centros educativos.
Acompañamiento de tutores	Suficiencia de las estrategias para constatar las acciones del estudiante
	Percepciones sobre el ideal de la tutoría y factores para su consecución
Reflexión de la Práctica	Reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros.
Evaluación	Factores que inciden o pueden mejorar en la evaluación en la asignatura de Prácticum
	Maneras en que el uso de tecnología puede facilitar la evaluación en el Prácticum
Perspectivas	Factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias

Fuente: Elaboración propia

El guión preliminar es sometido a revisión por un experto para analizar la pertinencia, importancia y claridad. Se acuerda posteriormente aplicar el guión a un grupo de discusión piloto, validez que considera criterios como el tiempo de duración o claridad de las preguntas. Participaron dos estudiantes pertenecientes a la carrera de educación física, dos académicos de la misma carrera y un docente de centro (profesor de educación física egresado).

La prueba de validez y su análisis constató el tiempo de extensión (105 minutos), mientras que las modificaciones al guión se realizaron orientadas a quitar preguntas redundantes. Incorporados los ajustes se entiende que el guión cumple con la pertinencia al objetivo por el cual se desarrolla, como se indica en la literatura especializada (Krueger, 2019).

Los procedimientos que implicó el desarrollo del guión del grupo de discusión, se detallan en la siguiente tabla (54).

Tabla 54: Validación del Grupo de discusión

Guión preliminar	Revisión de experto	Guión entrevista piloto con ajustes incorporados desde la revisión de experto.	Aplicación de entrevistas piloto (Estudiante de Prácticum, académicos y docente de centro)	Análisis de las conclusiones de la prueba piloto	Guión final de Grupo de discusión para: estudiante de Prácticum, tutor académico y tutor de centro
------------------	---------------------	--	--	--	--

Etapas de validación

Fuente: Elaboración propia.

8.5.4.3. Versión final

La versión final del guión del grupo de discusión, consideró todos los aspectos evidenciados en la etapa de validación, a continuación se presenta la versión final del mismo.

Versión final guión grupo de discusión

GUIÓN FOCUS GROUP.

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar el desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el periodo de Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

El objetivo específico que se busca desarrollar:

Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

Tiempo estimado: 120 minutos.

Mi agradecimiento y consideración por su valioso contingente a este estudio.

Sus datos personales no serán considerados en esta investigación.

Datos informativos de los participantes:

(1Estudiante-2tutor de centro-3tutor Universidad) y pseudónimo nominativo, hora y turno de intervención.

Hora inicio:

Hora cierre:

Fecha realización:

1-Diseño.

1. ¿Qué factores tienen mayor relevancia, para el desarrollo de los aprendizajes o resultados Formativos consignados en el Prácticum?

2. ¿Cuáles son las acciones profesionales docentes que solo se aprenden en la práctica? Son posibles de realizar? Qué factores inciden?

2-Tipología de centro.

3. ¿Considera que el Prácticum de pedagogía, permite a un mismo estudiante conocer las diferentes tipologías de comunidades educativas, de educación, preescolar, primaria, secundaria, rurales, estatales, subvencionada, privada y los requerimientos que implica cada una? qué factores inciden...

3-Acompañamiento tutores:

4. ¿Son suficientes las estrategias para observar y analizar; la vinculación del estudiante, con la comunidad escolar, analizar si toman decisiones a partir de las evidencias y no de las ocurrencias, si son capaces de definir objetivos coherentes, respetando las características del entorno e identificar la reflexión de su práctica? Fundamente.

5. ¿Cómo podría definirse una tutoría ideal? ¿Cuáles son los factores para su consecución

4 Reflexión de la Práctica

6. ¿De qué manera la reflexión es capaz de inducir un análisis crítico y transformador de las acciones del estudiante, a partir de los factores que inciden en las problemáticas que afectan a las personas de la comunidad escolar y el aula?

5. Evaluación

7. ¿Cuáles factores inciden o podrían mejorarse en la evaluación realizada en el Prácticum

8. ¿De qué manera podría incidir o facilitar el uso de tecnología para la evaluación del Prácticum?

6. PREGUNTA DE CIERRE.

9. ¿Qué podría hacer mejorar substancialmente los niveles de consecución de competencias de los estudiantes durante el Prácticum

Fuente: Elaboración propia.

8.6. Informantes

En este epígrafe desarrollaremos los aspectos básicos que definen a los participantes que han actuado como informantes en esta investigación. Con el propósito de usar una triangulación múltiple, para complementar los datos obtenidos, los informantes se definen como clave. Los cuales se describen como estudiantes, tutores de universidad y tutores de centro, los tres grupos son parte de la asignatura de Prácticum.

8.6.1. Consideraciones generales

Realizar una investigación implica la comprensión de un fenómeno, aunque con la imposibilidad de estudiar todos sus factores o a todos los sujetos, por lo mismo, se aduce que es imperativo identificar el universo, la población y muestra, para facilitar la comprensión de una parte del objeto de estudio.

8.6.2. Universo, Población y Muestra

La población es conocida como un conjunto de todos los sujetos u objetos, en donde se quiere estudiar un fenómeno, en tanto, éste debe reunir las características de objeto de estudio (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). A menudo no se investiga a toda la población, a veces por los costos asociados y la cantidad de la población, en este caso la literatura legitima la posibilidad de escoger una muestra representativa cuyos resultados sean generalizables a toda la población (Sabino, 1992), debe ser debidamente elegida para su estudio (Sierra, 1998).

El muestreo puede determinarse como probabilístico o no probabilístico, en el primero la probabilidad de la muestra se calcula de manera matemática, y en el muestreo no probabilístico, se procede a ciegas, no se sabe los niveles de error que está introduciendo en las percepciones (Sabino, 1992).

Debido a que se trata de un estudio mixto y secuencial, en la etapa cuantitativa se usa una muestra probabilística intencionada, cuya característica radica en seleccionar intencionalmente miembros de la población para incluirlos en la muestra. Esto se hace para asegurar que la muestra sea representativa de la población en su conjunto, aunque nuestro diseño implica la no generalización de los resultados. La muestra se constituyó en $n=78$, compuesta por tutores de universidad, tutores de centro educativo y estudiantes, los cuales cursan estudios de formación inicial docente en la carrera de pedagogía en educación media mención educación física, de la Universidad de Los Lagos, Campus Osorno-Chile. La muestra reúne la condición de que todos los participantes se relacionan a la asignatura de Prácticum. El universo consta de 11.000 personas. En las etapas cualitativas se usaron muestras intencionadas, el enfoque se fundamenta en la necesidad de información desde los sujetos que tienen experiencia en el fenómeno. En este tipo muestreo interesa, generar el compromiso del participante para la entrega de información profunda. La muestra en la etapa de entrevistas individuales fue de 9 participantes (3 estudiantes, 3 tutores de centro, 3 tutores de universidad), y en la etapa del grupo de discusión fue de 12 participantes (4 estudiantes, 3 tutores de centro y 3 tutores de universidad).

8.7. El trabajo de campo

El trabajo de campo corresponde al periodo de la investigación en el cual se realizan una serie de acciones para la generación de información (Valles, 1999), en la primera etapa (antes de entrar al campo), se planifica el estudio (problema, elección del método, caso, fechas), en la segunda etapa del trabajo de campo, se gestionan las invitaciones, visitas, se ejecutan las acciones, archivo y análisis preliminar, por último la etapa de salida del trabajo de campo consta de la finalización de la generación de información con perspectiva de un análisis intenso y posterior redacción del informe (Monistrol, 2007).

Siguiendo estas ideas preliminares en esta parte del estudio y siguiendo el diseño de investigación se realiza la aplicación del cuestionario, el desarrollo de las entrevistas y el desarrollo del focus group. Lo cual se describe según cada ejecución de las etapas planificadas.

Una primera acción se concreta en contactar a la institución mediante un correo electrónico en el cual se adjunta un documento explicativo sobre el contexto del estudio, los objetivos, relevancia y las implicancias de participación.

Una vez confirmado el acceso para realizar el trabajo de campo, se procede a la realización de una reunión con el director del departamento de ciencias de la actividad física, confirmando en ésta la realización del estudio y la colaboración del personal académico para su desarrollo. El trabajo de campo inicia en Julio del 2019 y se extiende a Marzo del 2020. El detalle de cada una de las acciones realizadas se presenta en la siguiente tabla (55).

Tabla 55: Calendario del trabajo de campo

Actividad	Fecha de realización	Modalidad
Envío documento de solicitud	2019	Online
Reunión con director de departamento	2019	Presencial
Aplicación cuestionario	2019-2020	Online
Aplicación entrevista 1	2020	Online
Aplicación entrevista 2	2020	Online
Aplicación entrevista 3	2020	Online
Aplicación entrevista 4	2020	Online
Aplicación entrevista 5	2020	Online
Aplicación entrevista 6	2020	Online

Tabla 55: Calendario del trabajo de campo. *Continuación*

Actividad	Fecha de realización	Modalidad
Aplicación entrevista 7	2020	Online
Aplicación entrevista 8	2020	Online
Aplicación entrevista 9	2020	Online
Focus group	2020	Online

Fuente: Elaboración propia.

8.7.1. Características del proceso: Etapas

8.7.1.1. *Etapa 1: Cuestionarios*

Una vez autorizada la administración del cuestionario se procede a su aplicación, lo cual se realiza vía online entre el mes de Julio 2019 y el mes de Diciembre 2019 respectivamente, aplicándose en cuatro etapas, posterior al término de cada uno de los Prácticum, se siguió la siguiente secuencia:

1. Aplicación del cuestionario, posterior al primer Prácticum de Observación y ayudantía.
2. Aplicación del cuestionario, posterior al segundo Prácticum de experiencia profesional en educación física.
3. Aplicación del cuestionario, posterior al Prácticum de orientación y gestión escolar.
4. Aplicación del cuestionario posterior al Prácticum de experiencia profesional docente.

Cada secuencia o etapa se realizó con previa comunicación con los encargados de la carrera para enviar el link del cuestionario online alojado en Google-Form, a los estudiantes, tutores de universidad y tutores de centro. Clarificando para cada cuestionario la confidencialidad y el anonimato de los datos personales.

8.7.1.2. *Etapa 2: Entrevistas*

Las entrevistas se realizaron vía online durante los meses de enero y febrero 2020 a través de la plataforma Google-Meet. Debido al escenario social que vivía Chile en aquel periodo.

Se procedió a invitar a los participantes de las entrevistas de forma voluntaria y anónima. De manera previa al desarrollo de las entrevistas, cada participante es informado sobre su duración, los objetivos del estudio, la temática de la entrevista, su grabación y transcripción. Se procuró que las entrevistas se lleven a cabo en un ambiente de confianza y relatos fluidos, agradeciendo y destacando la importancia de cada colaboración.

La duración de las entrevistas fue de 90 minutos promedio por cada una y se aseguró a los participantes el anonimato y la confidencialidad de la información personal provista, cada nombre fue reemplazado por seudónimos ficticios. El análisis de la información provista por los entrevistados se realizó a partir de un procedimiento hipotético deductivo, se asignaron códigos por cada respuesta, lo que posteriormente permitió una codificación selectiva de la información, para representar de mejor manera las ideas registradas y provistas por los participantes.

Tabla 56: Fases, procedimientos y evidencia

Fases	Procedimientos	Evidencia
Fase Previa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de informantes. 2. Invitación a participar 3. Validación 4. Gestión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail. 2. E-mail. 3. Carta director dpto. Cs de la Ac. Física. 4. E-mail.
Fase de interacción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envío de cuestionarios 2. Confirmación-aplicación 3. Recepción 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail. 2. E-mail. 3- E-mail.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas 2. Confirmación 3. Aplicación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail 2. E-mail-Llamado 3. Software-video llamada
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Focus group 2. Confirmación 3. Aplicación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail 2. E-mail-Llamado 3. Software-video llamada
Fase post interactiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Devolución de transcripciones y análisis 2. Revisión 3. Ajustes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transcripciones 2. E-mail-Llamado 3. Comentarios.

Fuente: Elaboración propia.

La codificación es una representación de las ideas explícitas de los informantes, con lo cual se busca fundamentar lo que se explica en este apartado. En efecto se muestra un código el cual se compone por un número de entrevista (E1), la identificación del participante en este caso podría ser, estudiante (E), tutor de centro (TC) o tutor de universidad (TU), en su defecto un código constituido por «E1TU», significa que es la entrevista 1 (E1), pertenece al grupo de tutores universitarios (TU). La codificación del análisis cualitativo se efectúa mediante los principios provistos por la teoría fundamentada. La codificación abierta se utilizó para resumir las ideas de los participantes en un código extenso, para luego ser analizados mediante la codificación axial, en dónde se relaciona y jerarquizan los códigos para constituir categorías y subcategorías. Una vez realizados ambos procedimientos, se realiza la codificación selectiva, cuyo uso tiene la finalidad de depurar los códigos para concretar un modelo comprensivo mediante la inclusión de las ideas de cada participante del estudio evitando la redundancia.

8.7.1.3. *Etapas 3: Grupo de discusión*

La etapa de realización del grupo de discusión, fue en Marzo 2020, se procedió previamente a contactar a estudiantes, tutores de universidad y tutores de centro, para su participación voluntaria y anónima.

El grupo de discusión se realizó de manera online vía plataforma Google-Meet, debido a la contingencia social acontecida en Chile. Antes de su desarrollo se explica de manera previa a los participantes, sobre la duración estimada, el objetivo, la temática, su grabación y posterior transcripción, asegurando el anonimato o cualquier dato que hiciera alusión a su identificación. La participación total fue de 12 personas, 3 Tutores de universidad, 3 Tutores de centro y 4 estudiantes practicantes. La realización del grupo de discusión pertenece a una tercera etapa del estudio y como se ha señalado se desarrolla con el objetivo de analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física. La duración del grupo de discusión fue de 120 minutos promedio y se aseguró a los participantes el anonimato y la confidencialidad de la información personal provista, cada nombre fue reemplazado por seudónimos ficticios. El análisis de la información provista por los participantes se realizó a partir de un procedimiento hipotético deductivo, se asignaron códigos por cada respuesta, lo que posteriormente permitió una codificación selectiva de la información, para representar de mejor manera las ideas registradas y provistas por los participantes.

Tabla 57: secuencia de fases, procedimientos y evidencia grupo de discusión

Fases	Procedimientos	Evidencia
Fase Previa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de informantes. 2. Invitación a participar 3. Validación 4. Gestión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail. 2. E-mail. 3. Carta director dpto. Cs de la Ac. Física. 4. E-mail.
Fase de interacción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envío de cuestionarios 2. Confirmación-aplicación 3. Recepción 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail. 2. E-mail. 3- E-mail.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas 2. Confirmación 3. Aplicación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail 2. E-mail-Llamado 3. Software-video llamada
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo de discusión 2. Confirmación 3. Aplicación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-mail 2. E-mail-Llamado 3. Software-video llamada
Fase post interactiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Devolución de transcripciones y análisis 2. Revisión 3. Ajustes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transcripciones 2. E-mail-Llamado 3. Comentarios.

Fuente: Elaboración propia.

La codificación es una representación de las ideas explícitas de los informantes, con lo cual se busca fundamentar lo que se explica en este apartado. En efecto se muestra un código el cual se compone por un número de intervención Grupo de discusión (F1), la identificación del participante en este caso podría ser, estudiante (E), tutor de centro (TC) o tutor de universidad (TU), en su defecto un código constituido por «F1TU», significa que es la intervención 1 (F1), pertenece al grupo de tutores universitarios (TU). Ésta codificación del análisis cualitativo se efectúa mediante los principios provistos por la teoría fundamentada. La codificación abierta se utilizó para resumir las ideas de los participantes en un código extenso, para luego ser analizados mediante la codificación axial, en dónde se relaciona y jerarquizan los códigos para constituir categorías y subcategorías. Una vez realizados ambos procedimientos, se realiza la codificación selectiva, cuyo uso tiene la finalidad de depurar los códigos para concretar un modelo comprensivo mediante la inclusión de las ideas de cada participante del estudio evitando la redundancia.

Una vez informados todas las etapas y procedimientos, y para minorizar los datos que pudieran verse incompletos, se opta por desarrollar un proceso de triangulación, en cuanto a su tipología se opta por la triangulación múltiple (triple triangulación), la cual se caracteriza por complementar los siguientes elementos:

1. Triangulación de momentos (Prácticum 1. Observación y ayudantía. Prácticum 2. Experiencia profesional en educación física. Prácticum 3. Orientación y gestión escolar y Prácticum 4. Experiencia profesional docente)
2. Triangulación de informantes (1. Estudiantes. 2. Tutores de centro, 3. Tutores de universidad).
3. Triangulación de instrumentos (1. Cuestionarios. 2. Entrevistas. 3. Grupo de discusión).

La triangulación múltiple, puede ayudar a aumentar la validez de los hallazgos de la investigación al proporcionar evidencia convergente de múltiples fuentes de datos y métodos. Puede contribuir a reducir el riesgo de sesgo y error.

La triangulación múltiple contribuye con mejorar la comprensión del problema de investigación al proporcionar diferentes perspectivas sobre el mismo tema. Esto puede ayudar a descubrir nuevas ideas e interpretaciones y a tener una visión más completa de un problema de investigación al combinar datos de diferentes fuentes y métodos.

8.8. Diseño de la estrategia analítica

La estrategia analítica del estudio se desarrolla en tres etapas, las que corresponden al procedimiento establecido en el diseño metodológico de investigación. Se usan ambos métodos, el método cuantitativo para determinar relaciones matemáticas entre variables y el método cualitativo, desarrolla un estudio reflexivo con relación a la percepción de los participantes y sus experiencias (Núñez, 2017). Esta etapa analítica ocurre posterior al trabajo de campo (Rodríguez *et al.* 1999), y desarrolla aspectos como la gestión de la información obtenida, para darle sentido y organización para comprender el fenómeno de estudio y obtener una respuesta al problema planteado (Rodríguez *et al.* 1999; Bisquerra, 2009).

La fase de análisis se relaciona al método mixto usado, en el cual se utilizan los datos de cada método, para comprender una misma realidad, ambos se organizan en torno al mismo objeto de estudio, encontrándose en la literatura algunas orientaciones, ver tabla (56).

Tabla 58: Estrategias de integración en los métodos mixtos.

Modalidades	Objetivos	Procedimientos	Subtipos de integración
Triangulación	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes	El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos.	<p>No se trata de complementar nuestra visión de la realidad con dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los dos métodos A y B, se orientan al cumplimiento de un mismo propósito de investigación, o, dicho de otro modo, ambos se organizan para la captura de un mismo objeto de la realidad social: para reforzar la validez de los resultados. - En estrategia de triangulación, cuánto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados, mayor será la evidencia de su veracidad; y viceversa. - Independencia de métodos pero en la convergencia de resultados - Grado de integración aumenta
Complementariedad	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos	<p>Dos imágenes distintas de la realidad social en la que está interesado el investigador: una procedente de métodos cualitativos y otra de métodos de orientación cuantitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independencia de métodos y resultados. - Finalidad es meramente aditiva, pues no se trata de buscar convergencia ni confirmación entre los resultados, cuanto de contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión de los hechos. - La complementación, en cuanto estrategia integradora, persigue la integridad de resultados desde la diferencia. - El grado de integración es mínima

Desarrollo	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método	Se emplean los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica	<ul style="list-style-type: none"> - Los propósitos de A y B son diferentes, pero uno de ellos se integra incorporándose al otro: vínculo metodológico entre ambos, una estricta combinación de métodos. - Las fortalezas de un método son utilizadas para compensar las debilidades propias del otro. - Integrar subsidiariamente un método en el otro, con el objeto de fortalecer la validez de este último
Iniciación	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y metodológicos	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los dos métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los cuestionamientos	
Expansión	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para las diversas partes de la encuesta	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para las diversos componentes o etapas	

Fuente: Elaboración propia a partir de Bericat (1998) y Moscoso (2017).

De acuerdo con las ideas enunciadas sobre las tipologías de integración el estudio realiza la integración, con dos perspectivas (independencia de datos y resultados) desde la triangulación, la información desde la triangulación se realiza en esta investigación una vez que el investigador levantó todos los datos para lo cual se selecciona la información de acuerdo a su pertinencia y relevancia

Desde esta perspectiva la información es convergente y divergente (Stake, 1994; Quinn, 2002; Stoner, 2015). Lo que se considera clave en el control de los sesgos de la investigación interpretativa, dado que es más compatible que las técnicas tradicionales que no son del todo apropiadas para estos tipos de investigaciones que buscan interpretar una realidad de manera profunda (Olsen, 2004; Betrián et al. 2013; Alzás y Casa, 2017) desde el relato de los sujetos implicados (Mathison,

1988; Golafshani, 2003), aunque la triangulación no es solo de uso exclusivo de las investigaciones de este tipo (Barbour, 1998; Alzás y Casa, 2017).

Realizar la triangulación propuesta es además una alternativa para evitar los sesgos del que investiga, por su implicancia en la investigación (Blaikie, 1991; Arias Valencia, 2000).

En este caso se contrastan los resultados de los métodos, momentos e informantes para investigar el problema y facilitar su comprensión (Aguilar *et al.* 2015), lo que supone una triangulación múltiple, una combinación del método cualitativo y método cuantitativo para la misma unidad de análisis y como se ha indicado esta decisión supone superar limitaciones de cada método.

Definida la manera en la cual se integrarán los datos de la etapa analítica, se describen a continuación los procedimientos para el análisis cuantitativo y cualitativo.

8.8.1. Estrategia de análisis cuantitativo

Se trata de un enfoque cuantitativo descriptivo-inferencial, de tipología longitudinal transversal. La estrategia analítica de este estudio se basa en una prueba estadística para analizar si dos o más grupos presentan diferencias en las medias y varianzas, denominada Anova de un factor. En esta prueba se busca la hipótesis de diferencia entre los grupos. La variable independiente es categórica y la dependiente por intervalo o razón (Hernández *et al.* 2014).

La hipótesis de investigación ha de proponer que los grupos difieren de manera estadísticamente significativa, se conservará esta hipótesis cuando se encuentre evidencia estadística para indicar que son distintos. La hipótesis nula corresponde a la igualdad estadística entre los grupos, se conservará esta hipótesis cuando no se encuentre evidencia estadística para indicar que son distintos.

Como señala Hernandez *et al* (2014) pueden compararse grados de satisfacción entre grupos, niveles (muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo, y otros), la variable independiente al ser categórica significa que es posible formar grupos diferentes (Martin y Bridgmon, 2012).

El análisis de la varianza unidireccional proporciona el valor F, basado en una distribución muestral, distribución F, la cual compara variaciones en las puntuaciones entre los grupos y dentro de los grupos, cuando el valor F tiene significancia estadística, es porque hay diferencias en los promedios entre los grupos y se acepta la hipótesis de investigación (Zhang, 2013; Dagnino, 2014).

Al realizar la prueba global de Anova de una vía y cuando el resultado del Anova es estadísticamente significativo, se realizan pruebas post-hoc de comparaciones

múltiples, para determinar en cuáles grupos y condiciones hay diferencias (Chatman, 1999).

El análisis de este estudio se realiza previa exportación del documento Excel al paquete estadístico SPSS Versión 25. Los estadísticos descriptivos se presentan en tablas de frecuencia. En el análisis inferencial se aplica la prueba global Anova de Varianza de un factor con la finalidad de estimar diferencias estadísticamente significativas inter-grupo o intra-grupos, la hipótesis nula corresponde a la igualdad estadística de los grupos (se conservará esta hipótesis cuando no se encuentre evidencia estadística para indicar que son distintos). La hipótesis alternativa afirma que si existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (se aceptará esta hipótesis cuando los estadísticos de prueba arrojen evidencia significativa contra la hipótesis de igualdad o nula).

La decisión se toma dependiendo del p-valor o significancia de la prueba, cuando este es menor a 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula, de lo contrario se acepta. Las decisiones de rechazo van debidamente señaladas, éstas indican si hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

Al rechazar la hipótesis nula en la prueba global F se realizan las comparaciones múltiples y para las comparaciones múltiples con la finalidad de conocer entre cuáles grupos hay diferencias estadísticas significativas se aplican pruebas Post-hoc DMS.

Este análisis permitió asignar por cada grupo un listado de competencias profesionales docentes con su valoración de desarrollo en el Prácticum, por otro lado, constatar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto de la valoración asignada al desarrollo de competencias. Al respecto nuestra elección que considera los métodos cuantitativos y cualitativos permite una aproximación al fenómeno de estudio de manera complementaria para comprender aspectos de la formación inicial docente y el desarrollo de competencias en el Prácticum.

8.8.2. Estrategia analítica cualitativa

El análisis de la información proveniente desde los participantes de las etapas cualitativas 2 y 3, se sustenta en las percepciones de los sujetos y su experiencia, en los significados subjetivos que describen o explican los comportamientos y sus decisiones en un contexto, tiempo y espacio determinado (Flick, 2014; Villar *et al.*, 2018).

Las percepciones de los participantes de la etapa 2 cualitativa de entrevistas y de la etapa 3 cualitativa de focus group, fueron grabadas de manera que el investigador pueda tener acceso a su contenido original, para facilitar su análisis (Tayloy y Bogdan,

1992). Siguiendo algunas orientaciones (Coberta, 2007; Verd y Lozares, 2016) la transcripción se realiza integralmente e intentando no dificultar la comprensión del texto.

La fase interactiva para el proceso del análisis de los datos de las etapas cualitativas se basa en algunos supuestos para llegar a la extracción de conclusiones (Miles y Huberman, 1984) ver tabla (59).

Tabla 59: Etapas cualitativas

Recogida de datos	Reducción de la información: Categorización y codificación	Extracción de conclusiones
	Exposición de los datos: Representaciones gráficas	

Fuente: Elaboración propia a partir de Miles y Huberman (1984).

El análisis de los datos cualitativos se realiza concluido el trabajo de campo, con la idea de extraer las conclusiones o significados relevantes acerca del fenómeno de estudio. La tarea de codificación se orienta en un conjunto de actividades, como la lectura de la información, identificar los temas, codificación, revisión y recodificación, generación del libro de códigos, cantidad de códigos (Brow y Clarke, 2006), además se presentan códigos emergentes.

Una vez efectuada la codificación abierta y axial, se relacionan códigos y categorías con la finalidad de definir una teoría que explique la naturaleza de los datos del estudio, lo que genera supuestos que se basan en la información proporcionada por los datos (Glasser y Strauss, 1967; Flick, 2014), siendo fundamental el procedimiento analítico de los datos cualitativos y como primer paso la transcripción de los mismos en las etapas cualitativas del estudio.

Diversos autores señalan que este procedimiento es un registro escrito del lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos. No es solo organizar los datos para analizarlos, es un trabajo de interpretación y se debe especial cuidado para tratar a la información de manera adecuada (Gibbs, 2012). Se ha indicado que no existen transcripciones correctas per se y que debería analizarse relacionado a los objetivos del estudio (Kvale, 1996).

De acuerdo a lo anterior se realizan transcripciones literales de las entrevistas y focus group. Se opta en primer lugar que el investigador realice todas las transcripciones, por su relación con los temas y datos. La transcripción se realiza mediante un procedimiento de escucha, relectura, escritura en documento digital programa World.

Concluido el documento de transcripciones, se procede a su análisis en el software de análisis cualitativo Miner Lite. Con la idea de contar con un registro de información asociado a cada participante de las etapas cualitativas se usó un sistema de códigos, resguardando que no exista asociación a sus datos personales y asegurar el anonimato.

Por último se comparte la postura (Fábregues, 2016) de colocar foco en el contenido de las entrevistas, más que en el proceso de producción del lenguaje.

8.9. Decálogo del capítulo

1. Los paradigmas de investigación son el interpretativo, positivista y socio crítico.
2. Los paradigmas son una guía sobre la cual se realizan investigaciones, en el caso particular de este estudio, se enmarca en el paradigma interpretativo.
3. El estudio de caso es una buena manera de conocer la particularidad única o comparada.
4. En el estudio de caso único éste se caracteriza por describir de manera adecuada y profunda un fenómeno, sin realizar generalización de sus datos o conclusiones.
5. En la primera etapa del estudio se utiliza un cuestionario previamente validado.
6. En la segunda etapa cualitativa se usa un guión de preguntas previamente validado.
7. En la tercera etapa del estudio se realiza un focus group en el cual participaron representantes de todos los agentes intervinientes definidos.
8. La triangulación de participantes, métodos y momentos, implica una triangulación múltiple en este estudio, para superar información que podría verse disminuida.
9. El análisis de datos cuantitativos se realiza de manera descriptiva e inferencial.
10. El análisis de los datos cualitativos se realiza mediante un proceso de depuración la información para luego establecer las categorías y códigos que organizan la misma.

MARCO DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9

RESULTADOS

9.1 Introducción	257
9.2 Resultados del cuestionario	257
9.3. Resultados de las entrevistas	275
9.4. Resultados del grupo de discusión.....	316
9.5. Síntesis de resultados: cuestionario, entrevistas y grupo de discusión....	343
9.6. Triangulación y síntesis de resultados.....	367
9.7. Discusión y conclusiones	372

CAPÍTULO 9. RESULTADOS

9.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados conseguidos en la fase 1 mediante la aplicación del cuestionario el cual ya ha sido presentado en apartados anteriores. El cuestionario sobre desarrollo de competencias profesionales docentes en el Prácticum fue administrado y contestado de manera voluntaria por 64 participantes (7 tutores de Universidad, 20 tutores de centro, 37 estudiantes) como estamentos intervinientes en la asignatura de Prácticum. Nuestro interés radica en obtener datos de todas las competencias profesionales docentes debido a su naturaleza particular. Para cada una de las dimensiones se calcula el indicador de confiabilidad Alfa de Cronbach. Se realiza una descripción de cada grupo, pruebas descriptivas (media y desviación estándar), luego se profundiza en determinar diferencias inter-grupos e intra-grupos (prueba global Anova de un factor), para conocer entre cuáles grupos hay diferencias estadísticamente significativas se realizan pruebas de comparaciones múltiples (Post-Hoc, DMS). Los análisis estadísticos se realizan con el paquete estadístico SPSS en su versión 25^a.

9.2. Resultados de la etapa cuantitativa

La fiabilidad del instrumento presentó excelentes propiedades psicométricas y de consistencia interna, entre 0.9788 y 0.9796, y α de Cronbach de 0.979514 para el total de la escala. La invitación para participar en el estudio puede verse en la tabla 57, se realizó a la totalidad de sujetos intervinientes en el Prácticum: estudiantes $n=47$, tutores de centro $n=23$ y tutores de Universidad $n=8$, la participación definitiva en el estudio constó de estudiantes $n=37$, tutores de centro $n=20$ y tutores de Universidad $n=7$.

Tabla 60: Informantes

Tipología de informantes	Muestra invitada	Muestra definitiva
Estudiantes de Prácticum	47	37
Tutores de Centro	23	20
Tutores de Universidad	8	7
Total general	78	64

Fuente: Elaboración propia.

9.2.1. Características descriptivas de los participantes

La distribución de los participantes según la muestra, fue de tutores de universidad (n=7), tutores de centro (n=20), y estudiantis (n=37). En cuanto a los datos descriptivos referidos a la edad y género de los participantes del estudio, los tutores universitarios se distribuyeron entre los 38 y 67 años, en cuanto al sexo existe presencia de hombres y mujeres. La frecuencia, así como el porcentaje de distribución de ambas variables (edad y sexo), se presentan en la siguiente tabla (61).

Tabla 61: Distribución de tutores universitarios de acuerdo con la categoría asignada, por edad y sexo

Edad		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	38 a 43 años	4	57,1
	50 a 55 años	2	28,6
	62 a 67 años	1	14,3
	Total	7	100,0
Sexo		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Femenino	2	28,6
	Masculino	5	71,4
	Total	7	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los datos descriptivos referidos a la edad y sexo de los participantes del estudio, los tutores de centro se distribuyeron entre los 32 y 67 años, en cuanto al sexo, existe presencia de hombres y mujeres. La frecuencia, así como el porcentaje de distribución de ambas variables (edad y sexo), se presentan en la tabla 62.

Tabla 62: Distribución de tutores de centro de acuerdo con la categoría asignada, por edad y sexo

Edad		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	32 a 37 años	11	55,0
	38 a 43 años	3	15,0
	44 a 49 años	3	15,0
	62 a 67 años	3	15,0
	Total	20	100,0
Género		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Femenino	12	60,0
	Masculino	8	40,0
	Total	20	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En los datos descriptivos referidos a la edad y género de los participantes del estudio en los estudiantes se distribuyeron entre los 20 y 31 años, en cuanto al sexo, existe presencia de hombres y mujeres. La frecuencia, así como el porcentaje de distribución de ambas variables (edad y sexo), se presentan en la siguiente tabla (63).

Tabla 63: Distribución de estudiantes de Prácticum de acuerdo con la categoría asignada, por edad y género

Edad		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	20 a 25 años	36	97,3
	26 a 31 años	1	2,7
	Total	37	100,0
Género		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Femenino	8	21,6
	Maculino	24	64,9
	Otro	5	13,5
	Total	37	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Se comparan las evaluaciones de los tres grupos, los estudiantes de Prácticum, tutores de universidad y tutores de centro.

9.2.2. Resultados descriptivos de las dimensiones

En este apartado, se presentan los resultados de la escala de los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum por lo tanto los niveles percibidos de cada competencia se componen por las preguntas de cada una de las escalas, siendo el mismo grupo de competencias consultadas después de cada Prácticum; 1. Prácticum: Observación y ayudantía. 2. Prácticum: La práctica de experiencia profesional en educación física. 3. Prácticum: Orientación y gestión escolar. 4. Prácticum: La experiencia profesional docente. Cada pregunta corresponde a un enunciado, por este motivo cada sujeto participante debía manifestar su grado de acuerdo mediante una escala Lickert de 4 puntos, en donde 1 «Nada», 2 «Poco», 3 «Bastante», 4 «Mucho». Todas las preguntas implicaban las competencias generales, competencias transversales, competencias técnicas específicas, competencias del saber fundante. Por lo cual todas las unidades de medida de los enunciados en cada Prácticum son iguales, como se explicó en el apartado de elaboración del cuestionario.

Tabla 64: Composición del instrumento

Tipo de competencia	Competencia	Escala Likert	Resultados por tipología de Prácticum
<ul style="list-style-type: none"> Eje de Competencias General: 	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	1. Nada. 2. Poco. 3. Bastante 4. Mucho	Resultados de los niveles de las competencias profesionales docentes, en el Prácticum: Observación y ayudantía
<ul style="list-style-type: none"> Eje de Competencias Transversales: 	2. Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social. 3. Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.		Resultados de los niveles de las competencias profesionales docentes, en el Prácticum: La práctica de experiencia profesional en educación física.
<ul style="list-style-type: none"> Eje de Competencias de Técnicas Específicas: 	4. Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina. 5. Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.		Resultados de los niveles de las competencias profesionales docentes, en el Prácticum: Orientación y gestión escolar
<ul style="list-style-type: none"> Eje de Competencias del Saber Fundante: 	6. Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula. 7. Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.		Resultados de los niveles de las competencias profesionales docentes, en el Prácticum: La experiencia profesional docente

Fuente: Elaboración propia.

En relación al esquema de análisis utilizado en cada uno de los Prácticum y por cada competencia considerada, se presenta en la siguiente tabla (65).

Tabla 65: Esquema de análisis

PRACTICUM	Competencia general	Competencias transversales	Competencias específicas	Competencias del saber fundante
Prácticum: Observación y ayudantía	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.
Prácticum La práctica de experiencia profesional en educación física.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.
Prácticum: Orientación y gestión escolar	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.
Prácticum: La experiencia profesional docente	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.	Grupos: 1. Estudiantes. 2. Tutores de centro educativo. 3. Tutores de Universidad.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se presentan considerando las respuestas del total de participantes, por grupo de estudiantes, tutores de universidad y tutores de centro. Respecto de los puntajes, se consideró que un puntaje bajo se interpreta como el nivel «1. Nada» y el más alto se denominó «4. Mucho». Por lo cual se entiende que un puntaje más alto, implica un mayor nivel desarrollo del enunciado en el Prácticum.

9.4. Resultados descriptivos de las dimensiones

La presentación de los resultados cuantitativos se realiza en primer lugar presentando resultados descriptivos que permiten demostrar por cada Prácticum un nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes lo cual se muestra mediante una tabla de presentación por cada competencia, en donde es posible constatar la valoración asignada por cada grupo consultado. Por otro lado, se muestran resultados a partir de pruebas inferenciales, se muestran resultados de la prueba global de anova de un Factor, para identificar diferencias estadísticamente significativas intra-grupo o inter-grupo, y para identificar en que grupos hay diferencias estadísticamente significativas se presentan los resultados de las pruebas de comparaciones múltiples post hoc DMS, en las competencias que lo ameritan.

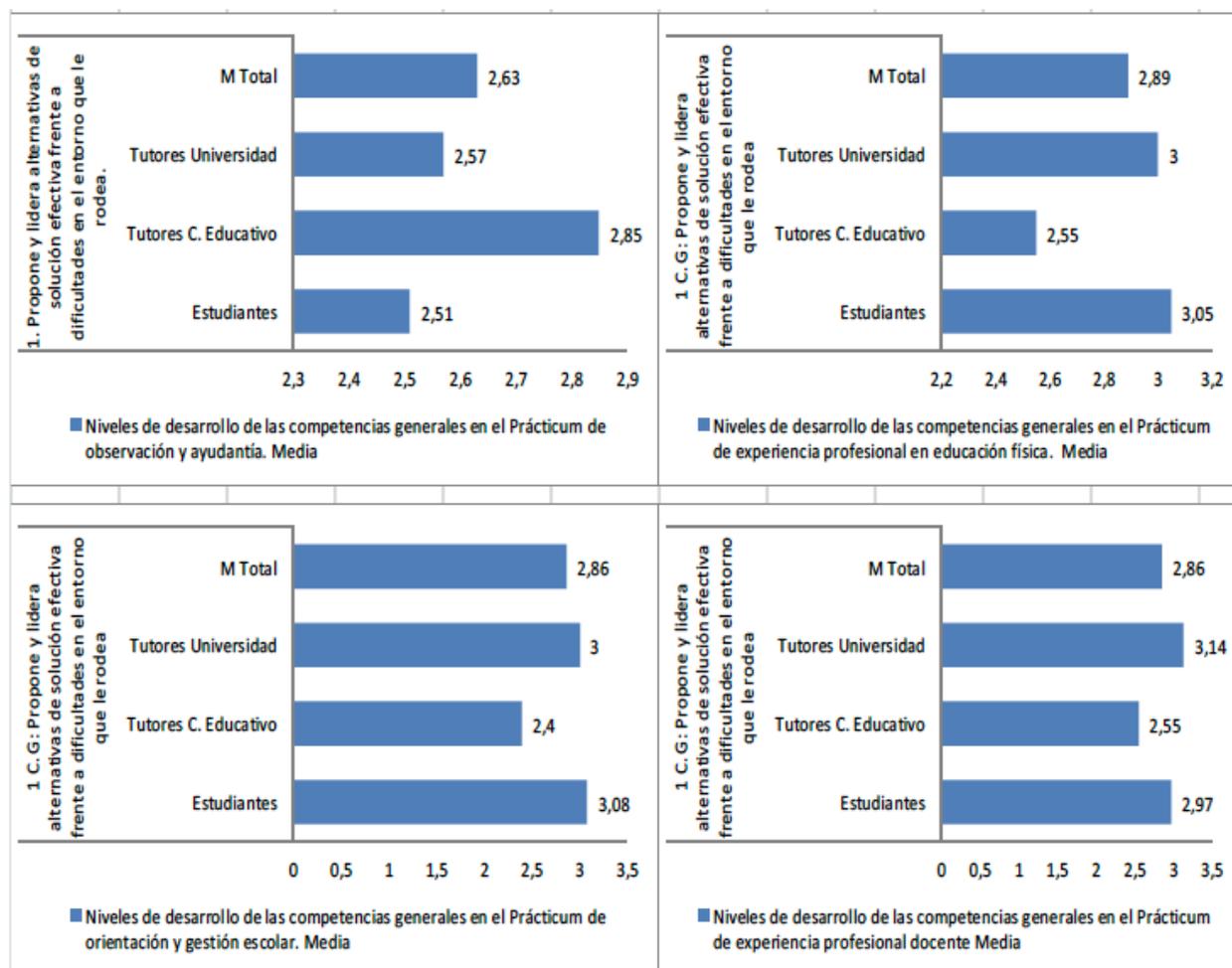
De forma más específica, el conjunto de las pruebas inferenciales (anova de un factor), se utilizó análisis de Varianza de un factor para comparar dos o más grupos independientes, en donde la hipótesis nula corresponde a la igualdad estadística la cual se conservará en tanto no se encuentre evidencia para indicar que hay diferencias, mientras que la hipótesis alternativa afirma que sí existen diferencias lo cual se aceptará cuando los estadísticos encuentren evidencia significativa contra la hipótesis de nula. La decisión se toma dependiendo del p-valor o significancia de la prueba, cuando este es menor a 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula, de lo contrario se acepta. Al rechazar la hipótesis nula en la prueba global F se realizan las comparaciones múltiples.

9.2.3. Resultados descriptivos de los niveles de las competencias profesionales docentes

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de cada una de las competencias profesionales docentes, se tratan de los niveles de desarrollo alcanzado por cada una de ellas diferenciadas en los cuatro diferentes tipologías de Prácticum existentes.

En cuanto a los resultados descriptivos de la competencia general 1 en cada uno de los Prácticum, estos se presentan en el siguiente gráfico (1).

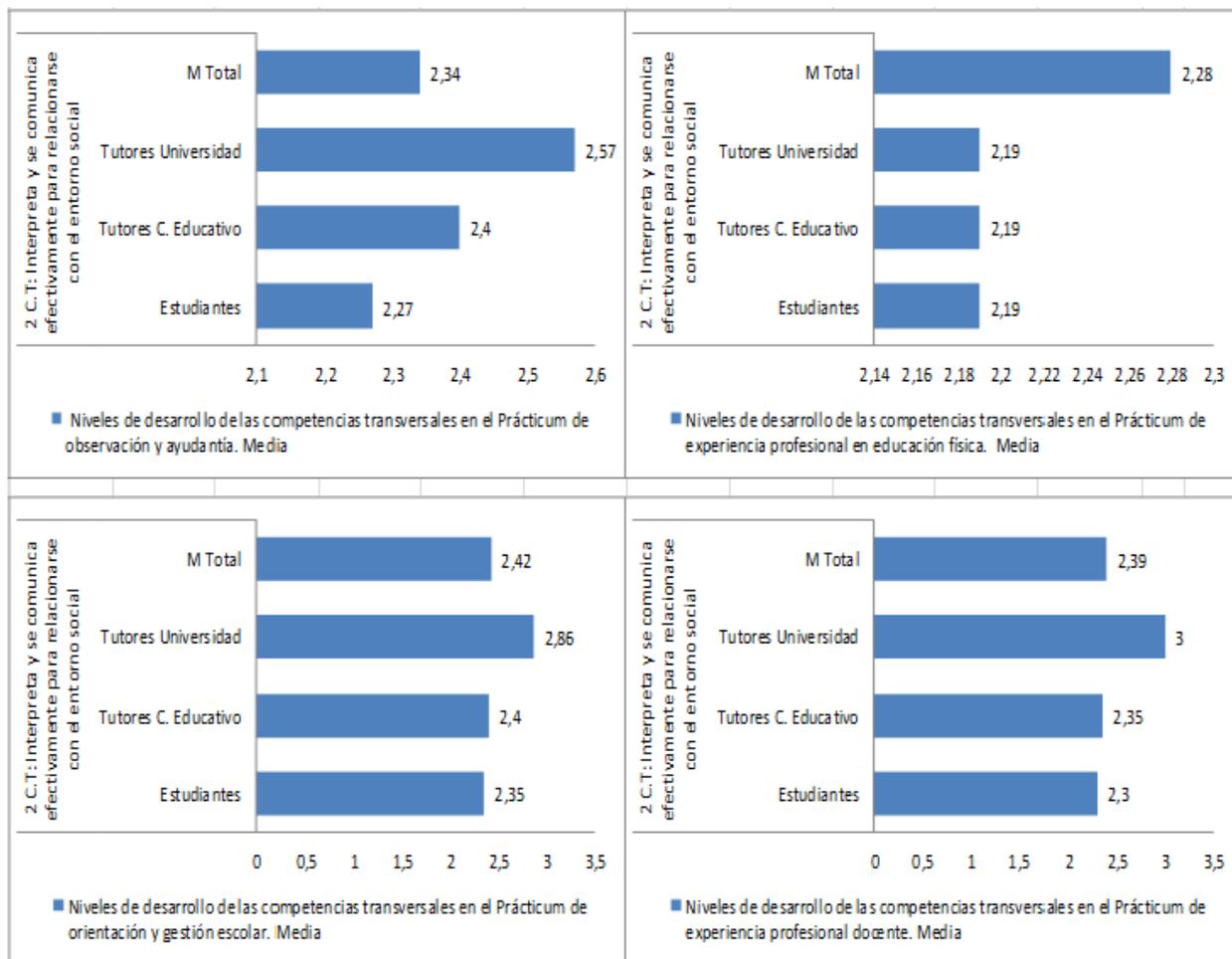
Gráfico 1: Resultados descriptivos, competencia general 1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados descriptivos de la competencia transversal 2, en cada uno de los Prácticum, en el gráfico (2).

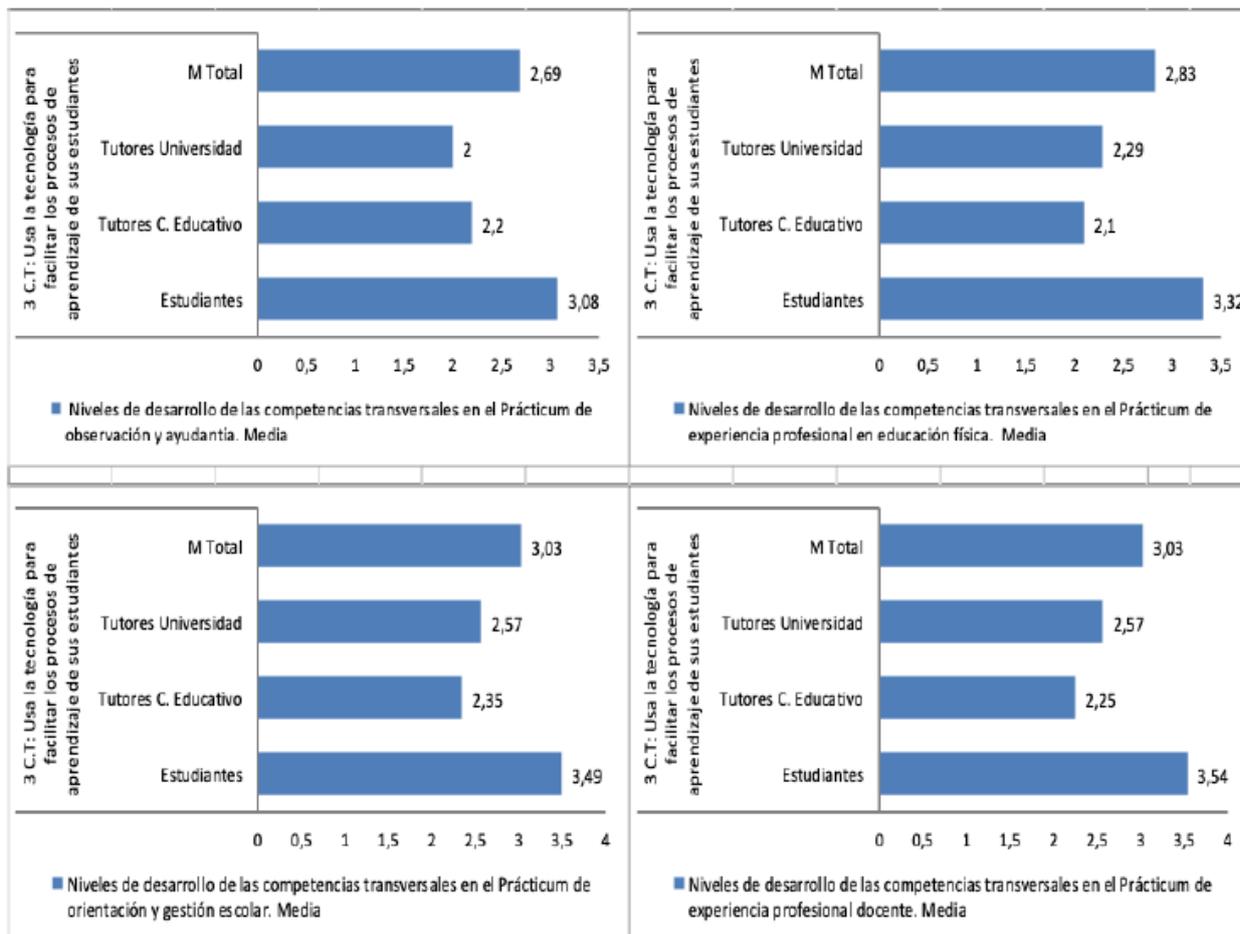
Gráfico 2: Resultados descriptivos, competencia transversal 2. Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados descriptivos de la competencia transversal 3, en cada uno de los Prácticum, estos se presentan en el siguiente gráfico (3).

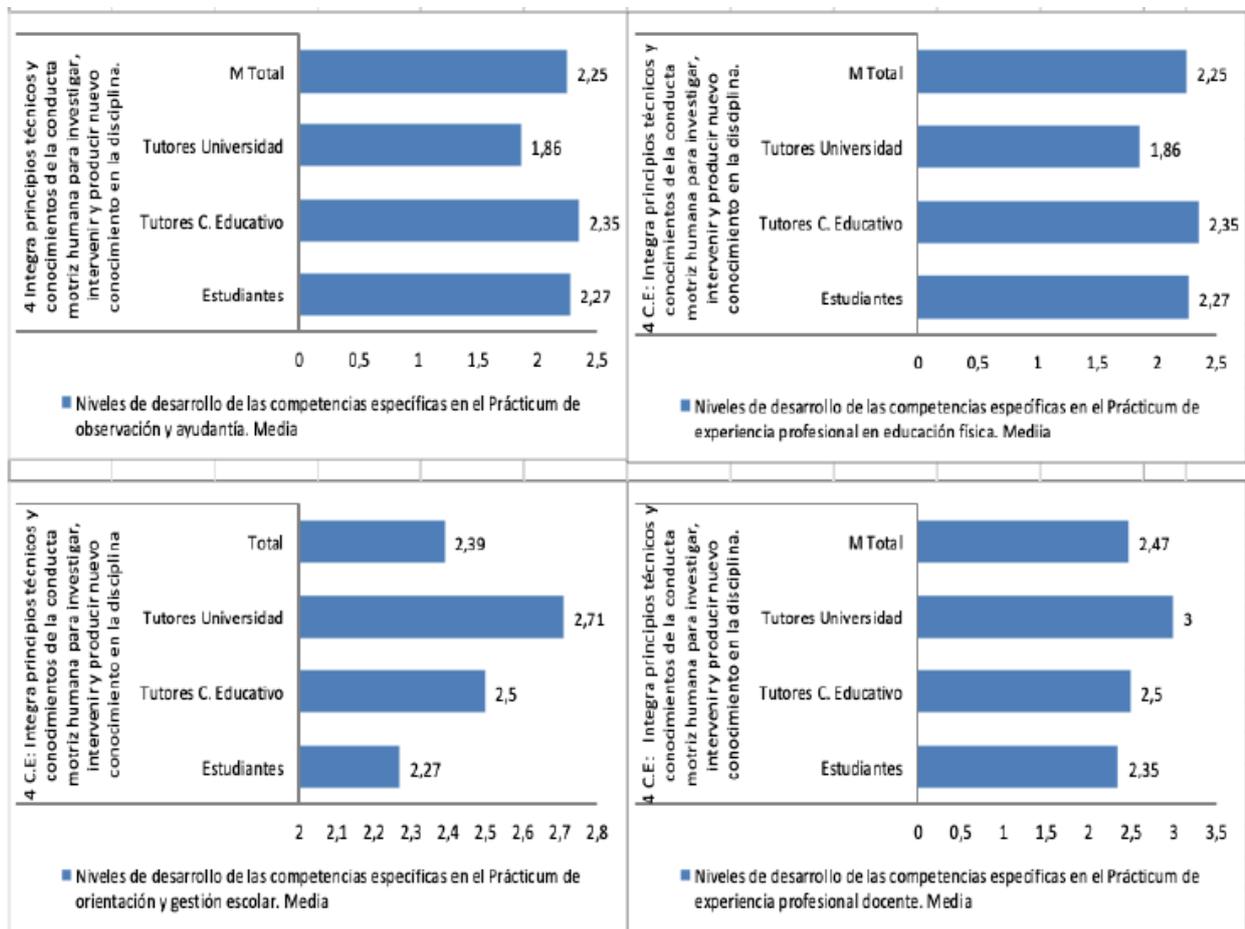
Gráfico 3: Resultados descriptivos, competencia transversal 3. Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Se presentan los resultados descriptivos de la competencia específica 4, en cada uno de los Prácticum, en el siguiente gráfico (4).

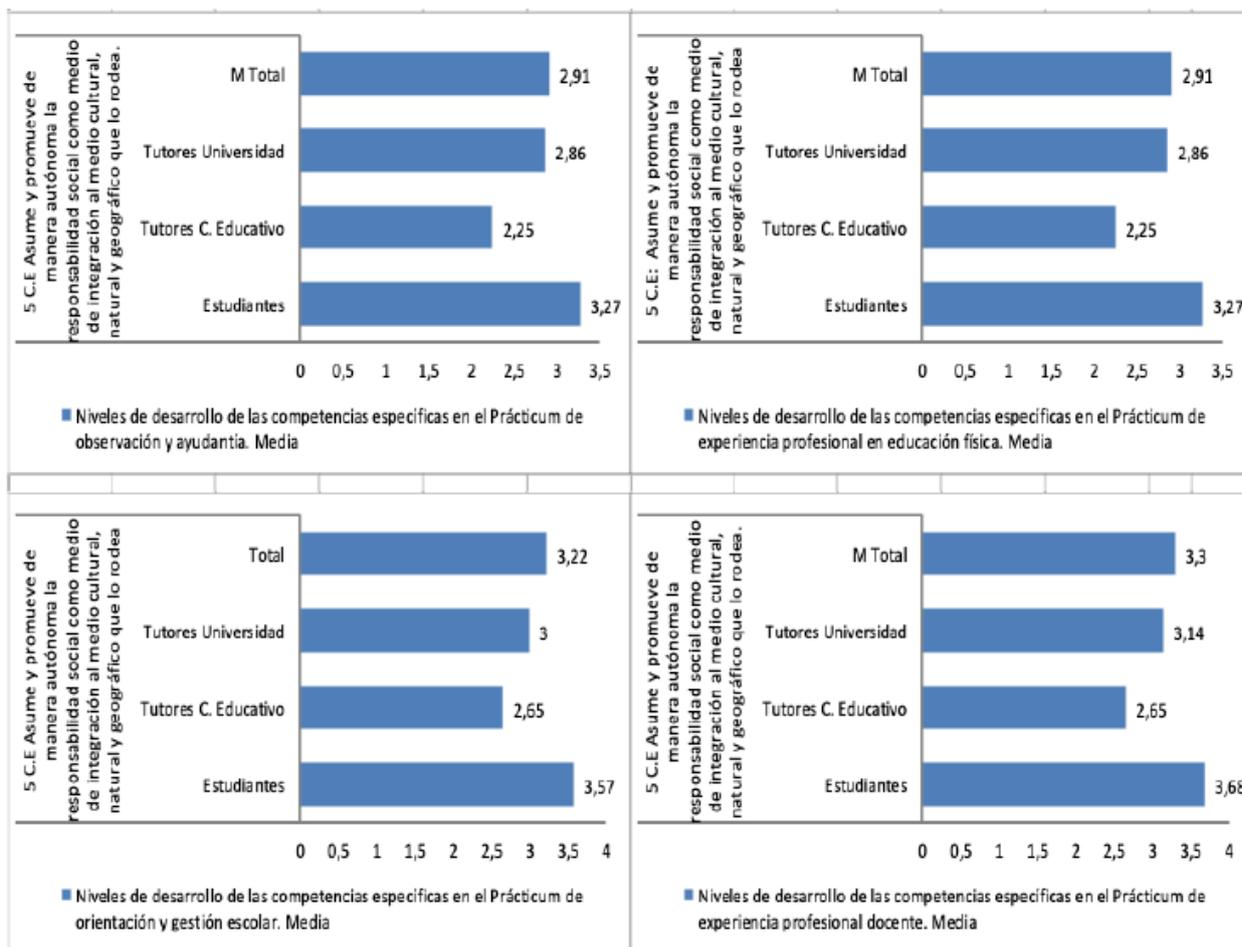
Gráfico 4: Resultados descriptivos, competencia específica 4. Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados descriptivos de la competencia específica 5, en cada uno de los Prácticum, estos se presentan en el siguiente gráfico (5).

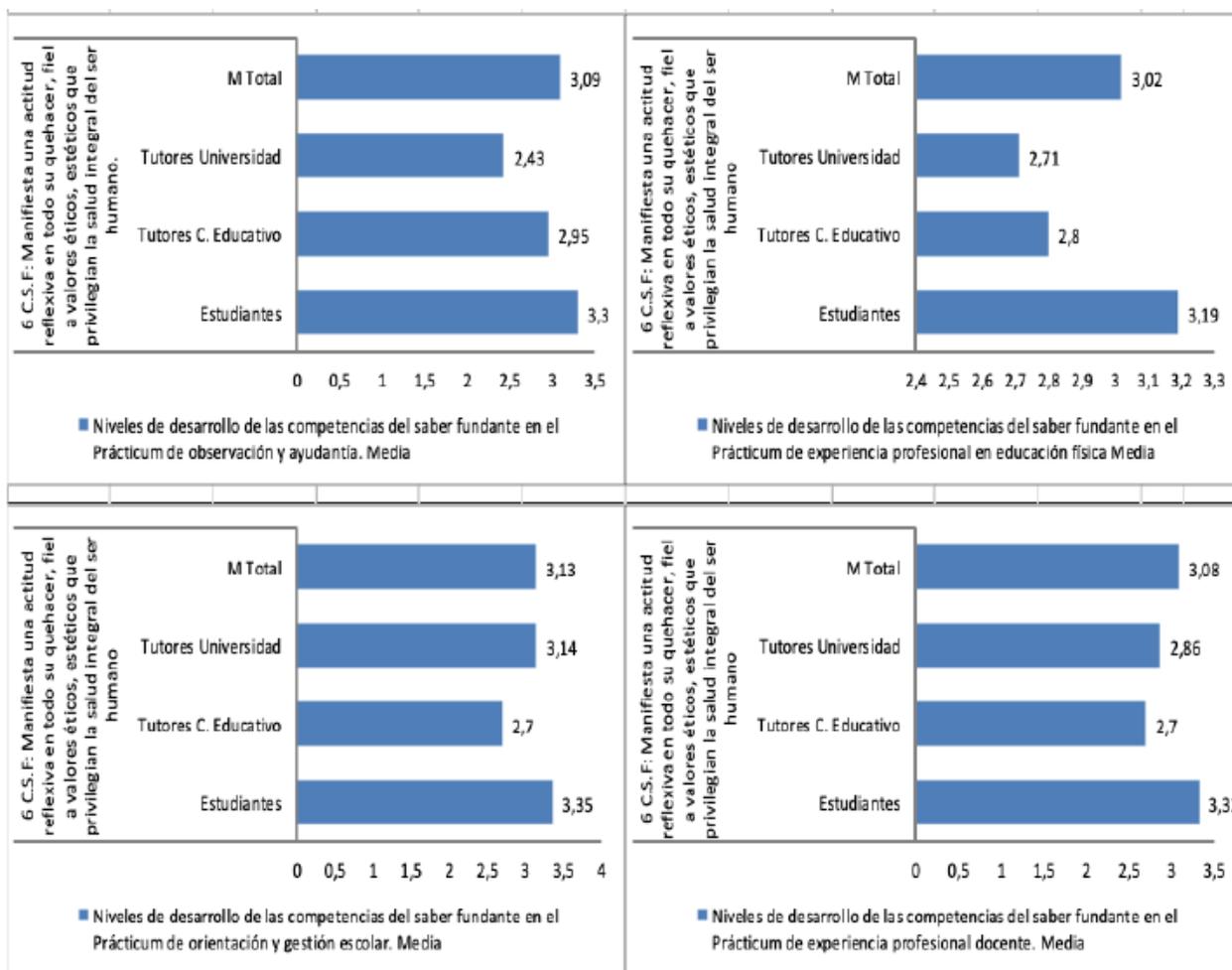
Gráfico 5: Resultados descriptivos, competencia específica 5. Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados descriptivos de la competencia del saber fundante 6, en cada uno de los Prácticum, se presentan en el siguiente gráfico (6).

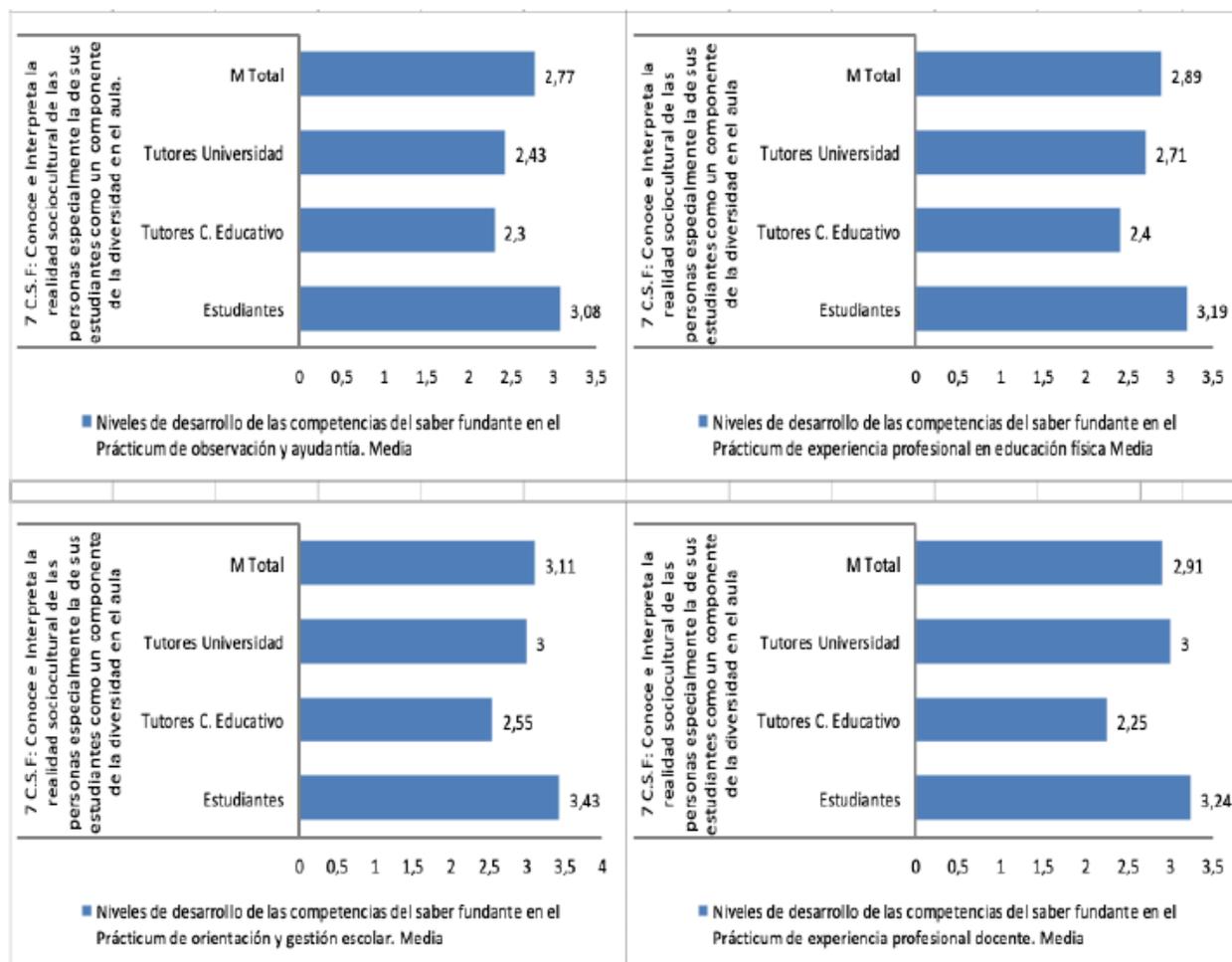
Gráfico 6: Resultados descriptivos, competencia del saber fundante 6. Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados descriptivos de la competencia del saber fundante 7, en cada uno de los Prácticum, estos se presentan en el siguiente gráfico (7).

Gráfico 7: Resultados descriptivos, competencia del saber fundante 7. Conoce e Interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados descriptivos de cada una de las competencias profesionales docentes en las distintas tipologías de Prácticum, permiten identificar los niveles de desarrollo de cada una a partir de la percepción del grupo de estudiantes, tutores de centro y tutores de universidad.

9.2.4. Resultados inferenciales de las competencias profesionales docentes

A continuación, se presentan los resultados inferenciales de las competencias profesionales docentes por cada tipología de Prácticum, en donde se muestran las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos consultados.

9.2.4.1. *Competencia general 1) Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea*

- En el Prácticum de Observación y ayudantía, se obtuvo una media de 2,63 con una desviación estándar de ,766. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,285).
- En el Prácticum de Experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 2,89 y una desviación estándar de ,758. Se aplica la prueba global de anova de una vía y no se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,050) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad en la prueba entre los grupos.
- En el Prácticum de Orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 2,86 y una desviación estándar de ,814. En la prueba global de anova de una vía y se evidencian diferencias significativas inter grupos (sig. ,008) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,08 y tutores de centro con una media de 2,40 (sig. ,002).
- En el Prácticum de la Experiencia profesional docente, se obtuvo una media de 2,86 y una desviación estándar de ,732. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,061) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.

9.2.4.2. *Competencias transversales 2) Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno*

- En el Prácticum de Observación y ayudantía, se obtuvo una media de 2,34 con una desviación estándar de ,695. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,531), por lo tanto, se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.
- En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 2,28 y una desviación estándar de ,629. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,395) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.
- En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 2,42 y una desviación estándar de 0,752. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,264) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.

- En el Prácticum de la experiencia profesional docente, se obtuvo una media de 2,39 y una desviación estándar ,884. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,151) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.

9.2.4.3. *Competencias transversales 3) Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes*

- En el Prácticum de observación y ayudantía, se obtuvo una media de 2,69 y una desviación estándar de ,990. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,08 y tutores de centro con una media de 2,20 (sig. ,001) y entre estudiantes con una media de 3,08 y tutores universitarios con una media de 2,00 (sig. ,004).
- En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 2,83 y una desviación estándar de ,952. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,32 y tutores de centro con una media de 2,10 (sig. ,000) entre estudiantes con una media de 3,32 y tutores de Universidad con una media de 2,29 (sig. ,002).
- En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 3,03 y una desviación estándar de ,890. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,49 y tutores de centro con una media de 2,35 (sig. ,000). Entre estudiantes con una media de 3,49 y tutores de Universidad con una media de 2,57 (sig. ,003).
- En el Prácticum de la experiencia profesional docente, se obtuvo una media de 3,03 y una desviación estándar de ,872. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,54 y tutores

de centro con una media de 2,25 (sig. ,000). Entre estudiantes con una media de 3,54 y tutores de Universidad con una media de 2,57 (sig. ,000).

9.2.4.4. *Competencias específicas 4) Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina*

- En el Prácticum de observación y ayudantía, se obtuvo una media de 2,25 y una desviación estándar de ,756, no habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,327) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.
- En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 2,25 y una desviación estándar de ,756. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,327) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.
- En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 2,39 y una desviación estándar de ,828. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,339) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.
- En el Prácticum de la experiencia profesional docente, se obtuvo una media de 2,47 y una desviación estándar de ,816. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. 1,53) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.

9.2.4.5. *Competencias específicas 5) Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea*

- En el Prácticum de observación y ayudantía, se obtuvo una media de 2,91 y una desviación estándar de ,971. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,27 y tutores de centro con una media de 2,25 (sig. ,000).
- En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 2,91 y una desviación estándar de ,971. En la prueba global de anova de una vía y se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posterior-

mente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,27 y tutores de centro con una media de 2,25 (sig. ,000).

- En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 3,22 y una desviación estándar de ,766. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,57 y tutores de centro con una media de 2,65 (sig. ,000).
- En el Prácticum de la experiencia profesional docente, se obtuvo una media 3,30 y una desviación estándar de ,770. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,68 y tutores de centro con una media de 2,65 (sig. ,000).

9.2.4.6. *Competencias del saber fundante 6) Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano*

- En el Prácticum de observación y ayudantía, se obtuvo una media de 3,09 y una desviación estándar de ,684. Se aplica la prueba global de anova de una vía y se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,003) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,30 y tutores universitarios con una media de 2,43 (sig. ,001).
- En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 3,02 y una desviación estándar de ,701. No habiendo diferencias significativas en la prueba global de anova de una vía (sig. ,075) por lo tanto se acepta la hipótesis de igualdad entre los grupos.
- En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 3,13 y una desviación estándar de ,630. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,001) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas

entre los grupos de estudiantes con una media de 3,35 y tutores de centro con una media de 2,70 (sig. ,000).

- En el Prácticum de la experiencia profesional docente, se obtuvo una media de 3,08 y una desviación estándar de ,674. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter grupos (sig. ,002) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,32 y tutores de centro con una media de 2,70 (sig. ,001).

9.2.4.7. *Competencias del saber fundante 7) Conoce e Interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula*

- En el Prácticum de observación y ayudantía, se obtuvo una media de 2,77 y una desviación estándar de ,811. Se aplica la prueba global de anova de una vía y se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,001) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,08 y tutores de centro con una media de 2,30 (sig. ,000).
- En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se obtuvo una media de 2,89 y una desviación estándar de ,779. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,001) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,19 y tutores de centro 2,40 (sig. ,000).
- En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se obtuvo una media de 3,11 y una desviación estándar de ,693. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,43 y tutores de centro con una media de 2,55 (sig. ,000).

- En el Prácticum de la experiencia profesional docente, se obtuvo una media de 2,91 y una desviación estándar de ,791. En la prueba global de anova de una vía se evidencian diferencias significativas inter-grupos (sig. ,000) por lo tanto se rechaza la hipótesis de igualdad en la prueba, posteriormente se aplica la prueba post hoc (DMS), determinando que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con una media de 3,24 y tutores de centro con una media de 2,25 (sig. ,000).

9.3. Resultados de las entrevistas

Las dimensiones, las categorías y los códigos se presentan posteriores al análisis con la frecuencia de aparición, número de palabras (ver tabla, 66). Se presenta la información recabada desde las entrevistas realizadas en este estudio. Las entrevistas se realizaron a 9 participantes (3 estudiantes, 3 tutores de universidad, 3 tutores de centro). La realización de entrevistas pertenece a la segunda etapa del estudio, el propósito de las entrevistas como se ha indicado anteriormente es describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

Tabla 66: Dimensiones, categorías y códigos del análisis cualitativo

Dimensión	Categoría	Código	F	% Código	Informantes	% Casos	N° de Palabras	% palabras
1. Niveles de desarrollo de las competencias y fundamentos de la formación.	Fundamentos de la formación	Aplicación de lo aprendido en la carrera	9	4,90%	9	100,00%	431	4,10%
		Como enriquece el Prácticum el aprendizaje de los estudiantes	11	5,90%	9	100,00%	524	5,00%
		Critica al modelo por competencias	1	0,50%	1	11,10%	131	1,30%
		Definición Prácticum	2	1,10%	2	22,20%	138	1,30%
		Diversificación de centros de Práctica	5	2,70%	2	22,20%	174	1,70%
		Niveles de desarrollo e inserción laboral	8	4,30%	7	77,80%	404	3,90%

Tabla 66: Dimensiones, categorías y códigos del análisis cualitativo. *Continuación*

Dimensión	Categoría	Código	F	% Código	Informantes	% Casos	N° de Palabras	% palabras
2. Desarrollo de los niveles de las competencias.	Niveles de desarrollo de las competencias profesionales en el Prácticum	Actividades que implican mayor nivel de desarrollo de las competencias	9	4,90%	8	88,90%	420	4,00%
		Claridad de los resultados de aprendizaje en el Prácticum	8	4,30%	8	88,90%	307	3,00%
		Intereses del alumnado de centro	2	1,10%	1	11,10%	49	0,50%
		Los niveles de las competencias, permiten evidenciar una formación pertinente a los requerimientos profesionales de los centros educativos	10	5,40%	9	100,00%	367	3,50%
		Niveles permiten aprender a enseñar	8	4,30%	8	88,90%	348	3,30%
		Pertinencia de la Evaluación para determinar los niveles de desarrollo de competencias	9	4,90%	8	88,90%	502	4,80%
		Practicas tempranas	5	2,70%	5	55,60%	507	4,90%
		Procedimientos paliativos en el Prácticum, cuando los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes no son los esperados	8	4,30%	8	88,90%	392	3,80%

Tabla 66: Dimensiones, categorías y códigos del análisis cualitativo. *Continuación*

Dimensión	Categoría	Código	F	% Código	Informantes	% Casos	N° de Palabras	% palabras
3. Niveles de desarrollo y la reflexión en el Prácticum	Reflexión en el Prácticum	Espacios de reflexión, retroalimentación de los aciertos y desaciertos en las acciones	13	7,00%	9	100,00%	468	4,50%
		Experiencias que necesitan reflexión	13	7,00%	9	100,00%	567	5,50%
		Incidencia de la reflexión	9	4,90%	9	100,00%	352	3,40%
		Inducción y reflexión	11	5,90%	9	100,00%	444	4,30%
		Reflexión y planificación	9	4,90%	8	88,90%	293	2,80%
4. Pertinencia y garantía	Garantía de la formación	Como se explican los niveles de desarrollo	9	4,90%	9	100,00%	447	4,30%
		Ejemplo de una buena práctica	10	5,40%	9	100,00%	377	3,60%
		Peso de la experiencia vivida en el Prácticum	9	4,90%	9	100,00%	426	4,10%
		Problemas en el Prácticum	5	2,70%	3	33,30%	225	2,20%
		Tutoría	2	1,10%	1	11,10%	72	0,70%

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida mediante las entrevistas permite comprender con mayor precisión el objeto de estudio, se organiza en dimensiones.

9.3.1. Eje de Análisis de las dimensiones

En cada una de las dimensiones, se presenta la información seleccionada por cada código, relevando en sí las percepciones de los participantes de esta etapa de la investigación. La presentación de los resultados se realiza por cada dimensión.

Tabla 67: Eje de análisis de las dimensiones

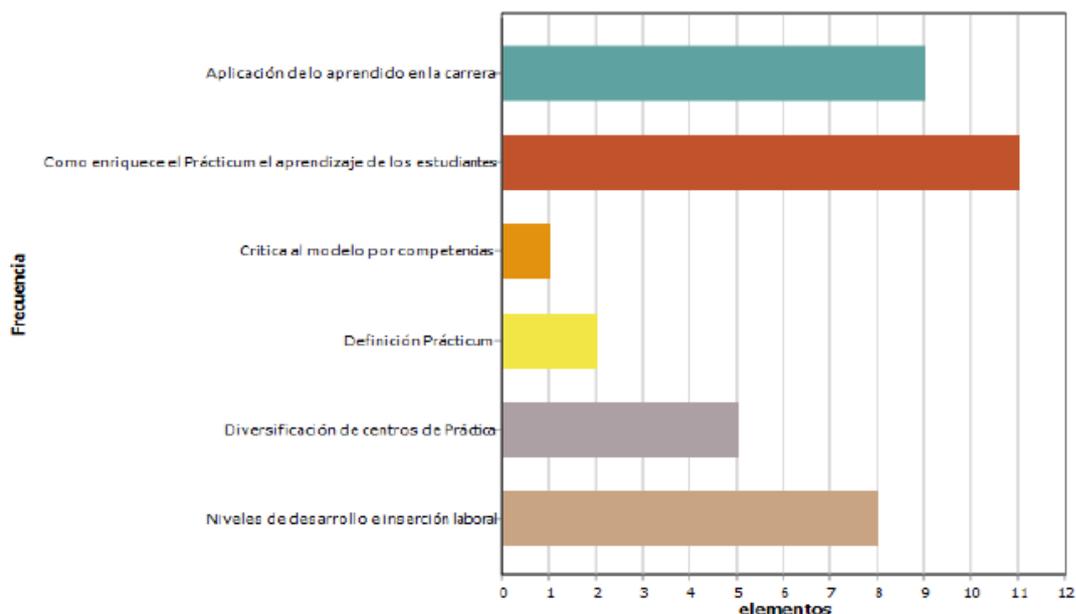
Dimensiones	Categoría		
1. Niveles de desarrollo de las competencias y fundamentos de la formación	1.Fundamentos de la formación	Códigos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Tutores de centro • Tutores de Universidad.
2. Desarrollo de los niveles de las competencias.	2.Niveles de desarrollo de las competencias profesionales en el Prácticum		
3. Niveles de desarrollo y la reflexión en el Prácticum	3.Reflexión en el Prácticum		
4. Pertinencia y garantía	4. Garantía de la formación.		

Fuente: Elaboración propia.

9.3.2. Dimensión: Niveles de desarrollo de las competencias y fundamentos de la formación

En el siguiente gráfico 8, se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de fundamentos de la formación. A continuación, se analiza cada código del estudio.

Gráfico 8: Niveles de desarrollo de las competencias y fundamentos de la formación



Fuente: Elaboración propia.

9.3.2.1. La aplicación de lo aprendido en la carrera

La *aplicación de lo aprendido* es un código muy referido por los participantes del estudio describe cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, se revela que las competencias en el contexto de Prácticum y plan formativo busca desarrollar los niveles máximos estipulados, a grandes rasgos su cumplimiento depende de cada establecimiento educacional, algunos estudiantes de Prácticum solo hacen observación y ayudan en cosas puntuales de la clase, en otras ocasiones no se generan las oportunidades de hacer clases, habiendo diferencias entre lo que se planifica desde la carrera y las oportunidades de desarrollo competencial que ofrece el centro educativo, como comenta un tutor de universidad.

«En la medida que el centro de Práctica permita desempeñar, los niveles de desarrollo estipulados son los máximos por cada competencia. Sin embargo, estos niveles tendrán la posibilidad de desarrollo en tanto la voluntad del establecimiento educacional, así lo permita. En algunos casos, los tutores de centro sólo permiten observar y ayudar en cosas puntuales, en ocasiones no se generan las oportunidades para que el estudiante pueda desempeñar los niveles de desarrollo mayores que se planifican para el Prácticum. En este sentido habría una dualidad entre lo que estipula la carrera y las verdaderas oportunidades de desarrollo que otorga la práctica» (E1TU).

Lo anterior concuerda con lo informado por los estudiantes donde señalan que los profesores de centro solo les dejan intervenir en la clase por medio de actividades puntuales, se encuentran con situaciones nuevas en donde la falta de preparación se suple imitando al profesor de centro educativo.

«(...) Muchas veces los profesores, no dejan que uno intervenga tanto, o solo en actividades puntuales (...)» (E2E).

«Desde mi experiencia, lo que tuve como base teórica en ese aspecto no fue muy bueno, no iba muy preparado a la práctica, creo que faltó más, cuando uno llega a la práctica se encuentra con muchas cosas nuevas. Igual uno se adapta siguiendo al profesor del liceo». (E4E)

«Son pocas las veces que uno puede intervenir en las clases, solo en ocasiones puntuales, como el calentamiento y luego uno está atento a lo que pueda necesitar el profesor guía» (E8E).

Los tutores de centro coinciden en que las intervenciones del estudiante de Prácticum se realizan de manera acotada y que la planificación del centro educativo

son las que deben aplicarse además se atribuye que muchas cosas de la Universidad no pueden aplicarse debido a las necesidades emergentes del alumnado de centro como su falta de disciplina o falta de motivación las que requieren tiempo para resolverse, esto a la vez pone de manifiesto la necesidad de consignar competencias en ésta temática o la posibilidad de experimentar más tiempo de permanencia en el centro escolar.

«Uno de a poco va dejando que intervengan me gustaría que sea más tiempo, mayormente se aplica la planificación del departamento de nuestro liceo» (E6TC).

«Ciertas materias de la universidad, no se aplican mucho en las prácticas, deberían aplicarse más. Pero esto también ocurre por las necesidades de los estudiantes de los liceos, hay cosas como la disciplina o falta de motivación que necesitan tiempo para resolverse» (E7TC).

Aunque algunos tutores de universidad han informado que la aplicación de lo aprendido es efectiva ya que incluso hay asignaturas con un alto componente práctico desde etapas tempranas.

«La carrera contempla prácticas en el ámbito de la especialidad y practicas pedagógicas, en una medida alta, hay una alta aplicación de lo aprendido durante la carrera, durante el Prácticum. Ya sea en el ámbito educativo formal o en el ámbito de la especialidad. Incluso hay asignaturas, que contemplan aspectos prácticos, desde etapa temprana» (E3TU).

9.3.2.2. Como enriquece el Prácticum el aprendizaje de los estudiantes

Como enriquece el Prácticum el aprendizaje de los estudiantes es un código muy referido por los participantes de las entrevistas, los estudiantes aducen que la práctica fortalece mucho los aprendizajes e indican que se aprende a enseñar a medida que se enseña, perciben que ver la realidad fuera de la Universidad enriquece y las actividades son distintas en el Liceo, al igual que los espacios, materiales, presencia de alumnado de centro con dificultades, el comportamiento del alumnado y se revela el poco tiempo del tutor de centro para actividades de orientación de los practicantes.

«Los fortalece mucho, uno se encuentra con otras realidades, en la universidad hace actividades prácticas pero en el liceo la cosa cambia mucho, los espacios, materiales, los niños sus comportamientos no son iguales, creo que esto es muy útil, uno ve la realidad, eso enriquece» (E4E).

«Mucho la realidad es más compleja, los insumos, estudiantes poco disciplinados en su comportamiento» (E8E).

«Realizar clases y recibir consejos del profe guía, creo que me faltó más de eso, solo pude hacer partes de una clase y pocas veces recibí alguna orientación o consejo, esos espacios faltan, pero igual los profes guía tienen poco tiempo» (E9E).

«La realidad es diferente, uno se encuentra con hartos problemas, de materiales sobre todo o estudiantes con dificultades. Pero la experiencia es buena, uno va a preñendo a medida que aplica» (E2E).

Los tutores de centro coinciden con los estudiantes en este código revelan que el estudiante puede ver lo que ocurre en la realidad y participar en parte de la clase, hacer clases, la participación del estudiante es valorada, su relación con el alumnado de centro permite dilucidar si algo no funciona y establecer las estrategias para las soluciones, pero nuevamente se declara poco tiempo para orientar a los estudiantes por parte de los tutores de centro.

«Mucho, ven lo que ocurre en la realidad y pueden participar de la clase. Mayormente haciendo y luego uno algo orienta, debido a que el tiempo es un poco demandante» (E8T).

«En mis tiempos de estudiante me ayudó mucho, creo que a los estudiantes les hace ver la realidad, faltan más espacios para aconsejarlos, pero en general su participación en parte de la clase lo realizan bien» (E6TC).

«Considero que mediante el contacto con los estudiantes de centro, porque si algo funciona o no, va a depender de las estrategias que se elaboren, y eso permite buscar soluciones, creo que a través de eso la práctica enriquece» (E7TC).

«En mi experiencia vincularse con la institución, las actividades y hacer clase» (E6TC).

A juicio de los tutores de universidad el Prácticum enriquece el aprendizaje porque los conocimientos pueden situarse en un contexto real, los enriquece mediante la aplicación de conocimientos y son parte de la formación obligatoria de la carrera vinculando lo teórico y práctico, durante mucho tiempo se ha podido observar lo anterior en diversidad de contextos, aunque son procesos que deben acompañarse necesariamente de reflexión e investigación para la mejora de los desempeños en el escenario educativo, lo que significa analizar y analizarse.

«Considero que el Prácticum permite que los conocimientos se sitúen en un contexto real, y los enriquece porque puede aplicar conocimientos, no puede haber un cierre de proceso formativo, sin una etapa práctica» (E1TU).

«En los 13 años como docente, he visto que la practica en el ámbito educativo y de la especialidad, enriquece los aprendizajes, de acuerdo a la diversidad de los contextos. Tanto educativos como de la especialidad. Vinculando lo teórico y con lo práctico, sumado la riqueza que entrega el contexto» (E3TU).

«Cuando el estudiante se enfrenta en el desafío de situarse en el escenario laboral real, realmente vive la posibilidad de profundizar su aprendizaje, realiza una especie de unión entre lo que aprendió en el aula y lo que ocurre en la realidad, es decir, cuanto de lo que aprendí en el aula, hoy soy capaz de transferir al espacio o escenario educativo, ahí resulta fundamental, la meta-cognición o meta-análisis, que pueda realizar el estudiante, para darse cuenta que transferí, porque lo logro transferir, que me falta hacer para transferir, porque algunas cosas que aprendí en el aula no consigo transferir a mi práctica. Allí derivamos de forma casi lógica, a otros conceptos de otras prácticas docentes fundamentales, como es la reflexión pedagógica, la investigación de propia práctica, investigación para la mejora, como soy capaz de tomar decisiones a partir de esas reflexiones y como se traduce esto en mejora. Entiendo que la práctica si bien favorece los procesos de aprendizaje y los profundiza, estos pueden ser más significativos, si van acompañados de procesos reflexivos, que realmente permita al profesorado en formación analizar o analizarse, en el campo y en el ámbito del profesor» (E5TU).

9.3.2.3. *Crítica al modelo por competencias*

La *crítica al modelo por competencias* es un código de tipo emergente y referido por uno de los participantes de las entrevistas, el tutor de universidad comenta que muchas veces se importan modelos desde otras subjetividades y desde otras maneras de

entender la labor docente, se importan sin deconstruirlos o reconstruirlos críticamente, esto a veces conlleva la formación de docentes para contextos que no existen dejando en segundo plano las características particulares del entorno sociocultural, a futuro resulta importante generar un proyecto formativo que sea capaz de rescatar virtudes de otras experiencias pero dando importancia a los contextos particulares como es el sur de Chile.

«Siempre ocurre, y es una crítica a estos modelos, muchas veces, se señala que se importan modelos, desde otras formas de entender el ejercicio de la pedagogía, se importan, sin deconstruirlos o reconstruirlos críticamente, lo que acaba generando que muchas veces, preparemos profesores en contextos que no existen y de alguna u otra manera, dejando en un segundo lugar de importancia las características particulares del entorno sociocultural, donde los docentes en formación hacen su práctica y el día de mañana se desempeñen profesionalmente. Entonces a partir de eso, resulta fundamental a posteriori, generar proyectos de formación docente que sean capaces de rescatar aquellas virtudes que tienen modelos en otros espacios, pero también dándole importancia significativa a las necesidades particulares de los contextos educativos, en este caso del sur de Chile» (E5TU).

9.3.2.4. *Definición del Prácticum*

El código sobre definición del Prácticum no es muy referenciado, pero describe que la idea es que el estudiante pueda experimentar situaciones auténticas de aprendizaje en donde sea capaz de responder al proceso de formación del alumnado de centro, se pueden comprobar y adquirir insumos para la mejora permanente mediante una evaluación auténtica, curricularmente el Prácticum desarrollar los niveles culmines de las competencias profesionales.

«Entiendo que, las prácticas en el itinerario formativo tiene un sentido lógico de ser, la posibilidad de que el estudiante experimente situaciones auténticas de aprendizaje, en las cuales pueda movilizar todos aquellos que recursos, que adquiere en el proceso formativo en las aulas. Si es un espacio de aprendizaje auténtico, en donde el estudiante se puede desplegar integralmente, desde el saber, el ser y hacer, significa que podemos hacer una evaluación que sea realmente auténtica en donde se pueda comprobar, donde podamos comprobar y adquirir insumos para la mejora permanente, todo aquello ocurre en la práctica, por lo tanto

yo me atrevería a decir que la práctica es el hito clave en la formación de profesores» (E5TU).

(...) «está centrado en el desarrollo de los niveles culmines de las competencias profesionales docentes, para que se dirija a la inserción laboral» (E1TU).

9.3.2.5. Diversificación de centros de práctica

La *diversificación de los centros de práctica* es un código referido entre los participantes del estudio, los estudiantes refieren que hay mejores centros de práctica que otros y que éstas prácticas deberían iniciar desde el primer año de estudios universitarios, debido a que la duración del Prácticum es solo de un año y se hace un periodo muy corto, hay aprendizajes que se van adquiriendo de manera paulatina y el periodo actual de prácticas hace que no se pueda desarrollar todo. Por otro lado se identifica que ante alguna situación no siempre es posible cambiar de centro de práctica.

«(...) había compañeros de carrera que les tocó mejor lugar (...)» (E4E)

«Creo que es importante, pero debería ser mayor el tiempo, un año se hace poco, quizás sería bueno que fuera un año y medio, e ir cambiando de realidades o lugares de práctica, en distintos tipos de colegios. Uno a veces no se puede cambiar de colegio, creo que debería empezar desde primer año, hay cosas que se van desarrollando de a poco y uno no lo alcanza del todo» (E4E).

«En el liceo no tuve buenas experiencias. Aunque igual me hubiese gustado que me cambien de lugar» (E4E).

Los tutores de centro concuerdan con lo enunciado por los estudiantes, al considerar que faltan más actividades prácticas en la carrera y en diversos contextos de administración de los centros (municipales, particular subvencionado, particular pagado, otros), la idea es conocer más opciones y como se desarrolla la enseñanza en ellos incluyendo la educación primaria y aumentar la interacción con centros de salud.

«Considero que faltaron más actividades prácticas, y en lugares más diversos, municipales, particular subvencionado, particular, etc. Para conocer más realidades y como se hace en esos lugares las clases». (E7TC)

«Yo la hice en enseñanza media, las estrategias fueron bien planteadas en el liceo, y los lineamientos eran claros, sin embargo nunca tuve prácticas en educación básica, muy poca interacción con centros de salud, en general la práctica docente la evaluó bien, pero con los detalles que mencioné». (E7TC).

9.3.2.6. Niveles de desarrollo e inserción laboral

Los niveles de desarrollo de las competencias e inserción laboral es un código referido, en este los tutores de centro dicen que hay buenas experiencias en este aspecto con estudiantes de la Universidad, indican que faltaría considerar tiempos más extensos de la práctica es muy breve para desarrollar aspectos de la docencia que son parte del desempeño actual como el manejo de grupo, abordar conversaciones con estudiantes que presentan algún problema de conducta, los problemas laborales actuales en este aspecto son complejos y se debe tener experiencia en esto.

«Sí, hay buena experiencia con practicantes de la universidad, pero creo que es muy breve la práctica lo que a veces implica que falten desarrollar algunos aspectos de la docencia que si o si en estos tiempos deben manejarse, como el manejo de grupo, abordar conversaciones con estudiantes que presentan problemas conductuales. Hoy los problemas son complicados y deben tener más experiencia en ellos para poder mostrar un desempeño aceptable al trabajar» (E8TC).

«Considero que sí está dentro de los lineamientos, aunque faltaba más tiempo para demostrar más, incluso con proyectos de salud, considero que ahí se podría aumentar las posibilidades de trabajo» (E7TC).

Los estudiantes coinciden con los tutores de centro y añaden que son pocos los espacios que tienen en la práctica para demostrar sus competencias y tiempo para el manejo grupo o problemas conductuales y la desmotivación del alumnado de centro por la clase, por otro lado la observación de las intervenciones del practicante son escasas y se recibe poca orientación por falta de tiempo de los tutores.

«Considero que son pocos los espacios para demostrar, falta más tiempo para aprender a manejar los cursos de alumnos sobre todo cuando hay varios problemas conductuales o desmotivación». (E8E)

«Yo creo que sí, hay muchas cosas que me sirvieron en la práctica, aunque los puestos laborales llevan harta responsabilidad». (E2E)

«Considero que sí, pero faltó que me observaran más mis intervenciones en el liceo, es poco lo que uno recibe en consejos, los profes no siempre tienen tiempo» (E9E).

Los tutores de universidad señalan que la formación actual se propone desde modelos laboristas para la inserción laboral y hay una preparación más específica versus la globalidad de antes, son bastante conductuales aunque se declaren constructivistas, su centralidad es desarrollar los niveles culmines de las competencias las que se relacionan con aspectos de la inserción laboral. La carrera ostenta una inserción laboral alta en diversos puestos laborales, centros educativos, clubes deportivos, centros de salud.

« (...) que los modelos competenciales en general se diseñan, se piensan, se proponen, desde una perspectiva un tanto laborista, es decir, de qué manera podemos preparar mejor a los futuros profesiones o futuros profesores para insertarse en el sistema. Es decir, realmente y efectivamente yo creo que eso se cumple, hay una preparación mucho más específica, versus la globalidad de antes, ahora es más llevado a lo específico, a partir de lógicas laborales, bastantes conductuales, como muchas veces se critican los modelos por competencias, por mucho que hoy emerja una serie de modelos constructivistas de las competencias, sin embargo, esencialmente los modelos por competencias tienen una lógica conductista, pero la formación por competencias, ha contribuido al menos a entender, que requiere un profesional, o que competencias o que tan competente necesita ser para trabajar en algún sitio, a partir de ello se ha pensado en algunos modelos» (E5TU).

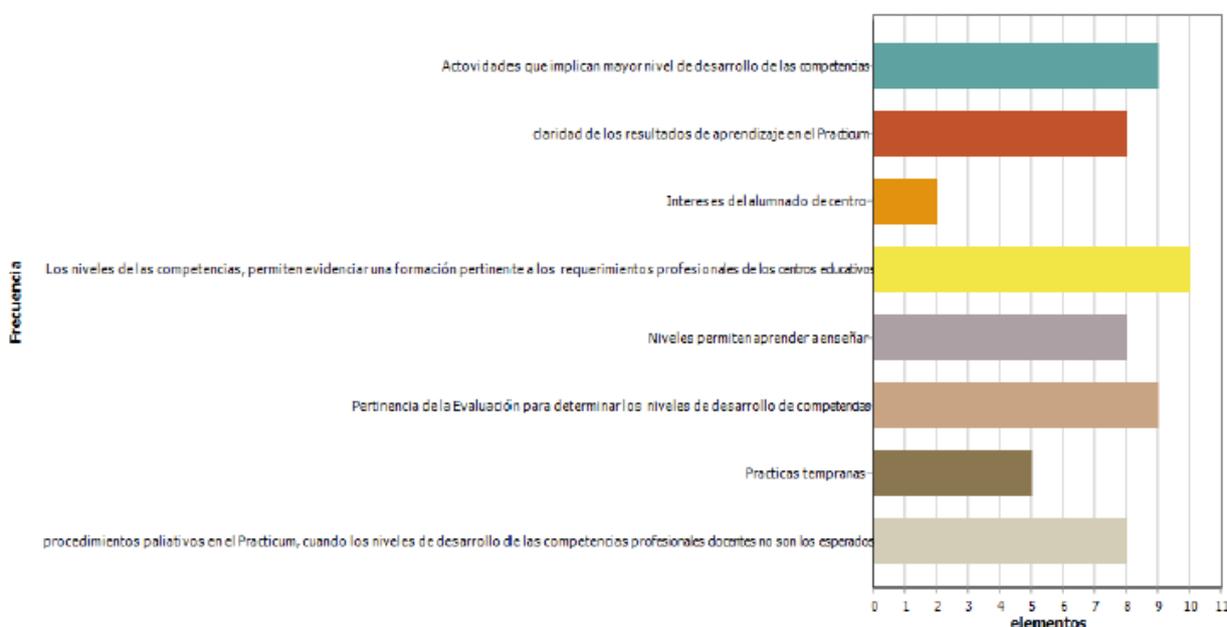
«No ésta vinculado a la inserción laboral en su totalidad, considero que ésta centrado en el desarrollo de los niveles culmines de las competencias profesionales docentes, para que se direcciona a la inserción laboral, depende igualmente de otros factores que no son parte del Prácticum, vinculados a otros procesos como, conocer el aparataje administrativo, conocer una serie de acciones que se deben realizar para conseguir trabajo, por lo tanto hay una serie de elementos, que no están insertos en el Prácticum, pero que igual ayudan mucho a la inserción laboral».(E1TU).

«La carrera está considerada por la comisión nacional de acreditación como una carrera, con alta inserción laboral, es diversa esta inserción, tanto en lo formal direccionado a centros educativos, así como clubes deportivos, centros de salud etc...por lo cual si facilita la inserción laboral» (E3TU).

9.3.3. Dimensión: Desarrollo de los niveles de las competencias

En el siguiente gráfico 9, se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de niveles de desarrollo de las competencias profesionales en el Prácticum. A continuación, se analiza cada código del estudio.

Gráfico 9: Desarrollo de los niveles de las competencias



Fuente: Elaboración propia.

9.3.3.1. Actividades que implican mayor nivel de desarrollo de las competencias

Las actividades que implican un mayor nivel de desarrollo de las competencias es un código muy referido, desde los estudiantes se reconoce que éstas están relacionadas a realizar clases y tener espacios de intervención en las clases, aunque estos espacios parecen ser insuficientes para aprender el manejo del grupo de alumnos y cuando se presentan problemas conductuales o desmotivación.

«Considero que son pocos los espacios para demostrar, falta más tiempo para aprender a manejar los cursos de alumnos sobre todo cuando hay varios problemas conductuales o desmotivación (E8E).»

«De primera uno inicia con debilidades pero de a poco se va mejorando, yo imitaba hartito a mi profesor de liceo. Las clases son importantes» (E2E).

«Creo que medir y evaluar, aunque me faltó ver más de eso antes de la práctica, creo que los contenidos del ministerio eran muy limitados, no alcanzaba a desarrollar una continuidad, igual me faltó consolidar cosas

antes. Igual el profesor de la práctica me dejaba solo con el curso, pero debía aplicar su planificación no más» (E4E)

Los tutores de universidad asocian que las actividades se relacionan a la realización de clases y actividades como jefatura de curso, en esta etapa se considera que el estudiante pueda desarrollar con autonomía cada una de las competencias siendo este un nivel culmine, en donde se movilizan saberes hacia un desempeño real e implica acciones dentro y fuera del aula.

«Es conveniente hacer la diferenciación en las prácticas de la especialidad y educativa, las educativas se hacen en el último año de la carrera, se incorporan en distintos establecimientos educativos, bajo la tutoría compartida entre tutor de universidad y de centro, de una clase propiamente tal, así como actividades de jefatura de curso, esas acciones facilitan el desarrollo de competencias docentes, incluyendo la clase misma» (E3TU).

«Todos los niveles de logro de cada una de las competencias que están vinculadas al Prácticum, es que el estudiante pueda desempeñar con autonomía cada una de las competencias. Como nivel culmine» (E1TU).

«(...) pero si lo pienso desde la universidad de los lagos, en efecto aquellas actividades que realmente promueven la integración de saberes y la movilización de saberes hacia el desempeño real, son efectivamente aquellas que pueden favorecer el desarrollo de competencias profesionales docente. Yo me atrevo a decir, que el ser profesor, ser docente, implica precisamente ambas cosas, acciones dentro y fuera del aula, entiendo que desde la perspectiva analítica nos vemos a segmentar las cosas en la formación docente, pero entiendo que ser profesor implica recorrer todos esos caminos.» (E5TU).

Los tutores de centro indican que las actividades están asociadas a la realización de clases y en general están conformes con el desempeño de los practicantes, la colaboración en actividades del centro, observar clases y participar de la misma junto al tutor, igual es indicada como actividad que desarrollar competencias.

«En general los estudiantes de la universidad son muy buenos, llegan con vacíos, pero se van superando y eso es muy bueno. Evidentemente las clases, pero mi experiencia también dice de trabajar en colaboración en la escuela» (E6TC).

«El hecho de ir a observar una clase de educación física y su desarrollo es clave para potenciar el conocimiento, participar de esta clase o hacer una parte de ella junto al profesor del liceo es muy importante» (E7TC)

9.3.3.2. Claridad de los resultados de aprendizaje en el Prácticum

La claridad de los resultados de aprendizaje en el Prácticum, es un código muy referido por los participantes de las entrevistas, los tutores de universidad señalan que hay instrumentos de evaluación con las competencias y resultados de aprendizaje el cual se comparte a tutores de centro y estudiantes, aunque de igual manera se indica que el lenguaje técnico o nomenclatura podría ser complejo para tutores de centro, estudiantes de Prácticum y alumnado de centro, se hacen necesarias más reuniones entre los agentes intervinientes para que se comprenda lo que hace el practicante en el centro educativo, se debe asignar más tiempo para una reflexión profunda y participativa de los actores de la práctica.

«Existen instrumentos de evaluación muy claros, con competencias y resultados de aprendizaje, el cual es compartido a los estudiantes, tutores de universidad y de centro» (E3TU).

«Hablar de competencias o niveles de logro, es complejo, para los tutores de centro es complejo, por la nomenclatura, por el lenguaje técnico que implica, hay un gran grupo de profesionales y estudiantes que deben comprenderlo más. Junto al alumnado de centro, para ello es necesario más instancias, reuniones, para el lenguaje común, entre profes guías, alumnos, para que comprendan lo que el practicante está haciendo en el Prácticum» (E1TU).

«A mí me queda claro, pero no sé los estudiantes. La estructura de redacción de los resultados de aprendizaje generalmente tiene un lenguaje complejo. Ahí resulta fundamental que seamos capaces de entender que los estudiantes comprendan y que a la vez interiorice lo que dice, para la posible mejora, para que el estudiante participe de la experiencia de aprendizaje y pueda analizar sus experiencias. Es decir, definir el itinerario, a partir de la reflexión del estudiante, con lo cual se puede analizar si la formación es correlativa a la experiencia, o si la experiencia supera el resultado de aprendizaje, Falta más tiempo, para poder realmente hacer una reflexión profunda y participativa con todos los actores que están incluidos en la práctica, se debe hacer» (E5TU).

Los tutores de centro en este código han indicado que los resultados de aprendizaje son bastante claros conocen el cuadernillo de evaluación con las competencias, los estudiantes apoyan las actividades de la clase y se desenvuelven de manera progresiva en el centro.

«Sí sabía, estaban claros» (E7TC)

«Sí, ya uno se conoce el cuaderno de las prácticas» (E8TC)

«Es claro, los estudiantes nos apoyan en las actividades y se desenvuelven de a poco en la escuela» (E6TC)

En tanto los estudiantes consideran que los resultados de aprendizaje en el Prácticum son claros hay comprensión de lo que se debe realizar.

«Si, son claros, además con otros practicantes siempre nos apoyábamos cuando teníamos alguna duda» (E2E).

«Si, es claro, se comprende lo que se debe hacer, pero me tocó hacer el proceso solo, el profe guía del liceo se iba y no me acompañaba en las clases, pero también no me dejaba innovar en nada, sólo su planificación» (E4E).

9.3.3.3. *Intereses del alumnado de centro*

Los *intereses del alumnado de centro* es un código poco referenciado uno de los tutores de centro señala que enseñar lo aprendido debe implicar la opinión del alumnado de centro, hay intereses de este colectivo y sería interesante que los practicantes expliquen la importancia del ejercicio en el centro se hacen actividades, pero sin explicación de su utilidad.

«Aprender es una cosa, pero enseñar lo aprendido, igual necesita la opinión de los estudiantes del liceo» (E7TC).

«Igual hay cosas que a los estudiantes les interesan hacer, y sería bueno explicarles porque es importante el ejercicio, muchas veces en el liceo se hacen actividades sin explicaciones sobre su utilidad» (E7TC).

9.3.3.4. *Los niveles de las competencias permiten evidenciar una formación pertinente a los requerimientos profesionales de los centros educativos*

Los niveles de las competencias permiten evidenciar una formación pertinente a los requerimientos profesionales de los centros educativos, es el código más referido en

esta dimensión, los tutores de universidad señalan que son pertinentes debido a que se rigen por un marco para la enseñanza ministerial el cual está alineado a la malla curricular y perfil de egreso de la carrera, la pertinencia es constatada por tutores de centro y universidad, hay situaciones puntuales a mejorar como el manejo del libro de clases o qué tipo de prácticas aplicar según la necesidad del entorno, aunque los entornos no son los mismos y esto significa que debe analizarse la pertinencia más allá de la estandarización.

«Los centros educativos, contienen toda una normativa ministerial, en la implementación de la enseñanza y sus objetivos, en la docencia los centros igualmente se rigen por el marco de la buena enseñanza, la carrera de educación física, también está alineada a esto, con su malla curricular y perfil de egreso» (E1TU).

«Son pertinentes, esto implica una evaluación de los tutores de centro de prácticas, y por el profesional encargado de su supervisión de la universidad, también tiene una ponderación, estos diferentes mecanismos aseguran la pertinencia del Prácticum» (E3TU).

«A mi juicio sí, pero hay hitos a mejorar, por ejemplo en el ámbito educativo, es bastante común que los alumnos en prácticas no manejen el libro de clases, pero en términos generales si permiten evidenciar la formación pertinente, mientras que en la disciplina, es importante consolidar con insumos o infraestructura para el manejo de nuevos instrumentos de la especialidad» (E3TU).

«El desafío de las casas formadoras, es entregar un cúmulo de herramientas, dotarlos de capacidad crítica, para que el estudiante pueda discriminar positivamente que tipo de prácticas pedagógicas aplicar según las necesidades del entorno. Los contextos no son los mismos, por lo tanto la formación se debe analizar más allá de la estandarización de la formación inicial» (E5TU).

En este código los tutores de centro refieren que la formación es pertinente pero falta que se desarrollen prácticas en diversos contextos para contrastar las prácticas pedagógicas incluyendo las percepciones del alumnado de centro, este es un aprendizaje progresivo se necesita la extensión del mismo en los centros se aprende ejerciendo y en general los practicantes desarrollan un desempeño adecuado según la planificación que viene dada desde el ministerio para aplicar, falta tiempo para guiar estos temas y ver que lo realicen.

«Algunas si otras no, deberían haber más variedad de práctica, por distintas realidades, para aprender no solo una manera. Aprender es una cosa, pero enseñar lo aprendido, igual necesita la opinión de los estudiantes del liceo» (E7TC).

«Uno lo aprende de a poco, hay muchas cosas en las escuelas que se aprenden ejerciendo, pero en general los estudiantes cumplen» (E6TC).

«Muchas veces hay formatos por establecimiento, pero casi todo viene dado desde el ministerio, creo que en la otra parte falta, más tiempo para guiar y que lo realicen» (E6TC).

Los estudiantes en este código indican que es relevante el papel del tutor de centro hay ejemplos en donde la planificación no se desarrolló, el comportamiento del alumnado de centro complejiza que se lleve a cabo, el poco material y el profesor tutor de centro no dejaba realizar acciones que fuesen las que él indicara o las que el centro ya tenía.

«Sí, está muy claro, pero no siempre uno lo desarrolla, los profesores son estrictos con las planificaciones del colegio» (E2E).

«Es que el profesor que me tocó no era muy bueno, en planificación no me enseñó, igual habían niños un poco inquietos, poco material y el profesor no dejaba hacer otras cosas» (E4E).

«Sí, aunque pocas veces me preguntaron mi opinión, casi todo ya estaba listo en el liceo, hay estudiantes complicados en los liceos y eso dificulta mucho» (E8E).

9.3.3.5. Niveles permiten aprender a enseñar

Los niveles permiten aprender a enseñar es un código muy referido por los participantes de las entrevistas, los estudiantes señalan que sí pero que hay cosas que podrían haber realizado mejor, no perciben que lo han alcanzado en su totalidad, les faltó realizar más acciones, como hacer clases completas y recibir retroalimentación de los tutores.

«Sí, pero igual creo que podría haberlo realizado mejor, me faltó más ensayo o hacer más clases completas. Los profes muchas veces solo me asignaban una parte de la clase» (E2E)

«Diría que sí y no, pero no siento que lo haya alcanzado, me faltó más opiniones» (E4E).

Los tutores de universidad concuerdan en que los niveles de desarrollo no reflejan que han aprendido a enseñar por la evolución que ha tenido la enseñanza, se necesita una evaluación que refleje que han aprendido a enseñar, entre estas ideas cerciorarse si el alumnado de centro aprendió, identificar si las competencias y su desarrollo son efectivas en su desempeño una vez egresados.

«Siendo muy sincero, no estoy cien por ciento seguro que estos niveles reflejen que han aprendido a enseñar. Si bien la malla se caracteriza por gran cantidad de actividades prácticas en deportes, esto ha tenido una evolución importante, para intentar que los estudiantes lo aprendan a enseñar, lo cual ha evolucionado mucho, pero hay hitos por mejorarse» (E3TU).

«Eso está muy vinculado con una evaluación que se necesita en el Prácticum, es una necesidad a nivel general, vincular la nota con lo que realmente se logra con el alumnado con el cual se desempeña, para saber si está capacitado para enseñar, se debe analizar si el alumnado de centro aprendió» (E1TU)

«Me cuesta responder esta pregunta, porque si quisiéramos realmente comprobar, que si las competencias se están desplegando en la formación docente, efectivamente colaboran en que los alumnos adquieran herramientas concretas que favorezcan sus habilidades de enseñanza, tendríamos que evaluar si esas competencias una vez que ellos egresan, son efectivas. Todos los elementos que están incorporados en el plan de estudios, y si favorecerían la adquisición del aprendizaje de la enseñanza, pero falta incorporar elementos prácticos, entregar herramientas concretas que el estudiante pueda incorporar a su práctica, modelos de reflexión por ejemplo. Entre otros» (E5TU).

Los tutores de centro indican en este código que enseñar se adquiere en un proceso más amplio y no siempre se puede otorgar ese tiempo, no es lo mismo enseñar a niños a veces se presentan problemas de manera que todo no se puede aplicar.

«Considero que eso es algo que se va adquiriendo en un proceso más largo, en educación sobre todo es un contexto que siempre presenta desafíos. Falta tiempo para que puedan enseñar más» (E6TC).

«Cuando uno hace clases a pares, los compañeros colaboran, pero en la práctica del liceo, a veces no es igual, hay niños que no quieren participar, entonces no se puede aplicar todo lo aprendido de la carrera en las prácticas» (E7TC).

«Eso es complejo, te lo da el tiempo, pero al menos los estudiantes cumplen con lo que se les solicita, no siempre es posible que hagan toda la clase» (E8TC).

9.3.3.6. *Pertinencia de la evaluación para determinar los niveles de desarrollo de las competencias*

La pertinencia de la evaluación para determinar los niveles de desarrollo de las competencias es un código muy referido por los entrevistados, los estudiantes señalan que son adecuados aunque no siempre reflejan todo lo que se hace y dejan de manifiesto que les hubiese gustado que ambos tutores vean la clase.

«Creo que sí, porque dan cuenta de las cosas que uno puede aprender, aunque me hubiera gustado que vean mi clase los profesores de universidad más continuamente, los considero muy buenos» (E4E).

«Son adecuados, pero las carpetas muchas veces no reflejan todo el trabajo que uno hace, están muy claras las cosas que uno debe lograr» (E2E).

«Para mi hubiera sido provechoso que el profesor de universidad me hubiera visto hacer las clases, para saber su opinión en el acto. Sería importante recibir constantemente retroalimentación de la universidad cuando uno hace parte de la clase» (E7TC).

Al respecto los tutores de universidad señalan que hay instrumentos estandarizados para la evaluación pero un proceso de evaluación de tipo formativa junto a procesos de reflexión de la práctica depende mucho de quién sea el docente que realice la supervisión, además falta hacer investigación para determinar si la evaluación logra desarrollar los resultados de aprendizaje, añadir la autoevaluación del estudiante y la evaluación de la comunidad de práctica incluyendo el alumnado. Tenemos una deuda pendiente con nuestros estudiantes en hacer entender que es una profesión ligada a lo político, histórico y social, a partir de lo cual entregar herramientas para que reflexionen la realidad críticamente y proponer transformaciones.

«Lo que he visto de pronto, es la experiencia respecto de los instrumentos. Pero entiendo que las instancias practicas lo que requieren esencialmente son procesos reflexivos, es decir procesos de evaluación al servicio del aprendizaje de los estudiantes, es decir, como yo como profesor supervisor de práctica, soy capaz de invitar al estudiante y a partir de ello reflexionar junto con los instrumentos, generar análisis que permitan la mejora. El día de hoy, los instrumentos que usa la universidad, teóricamente favorecen

este tipo de proceso reflexivo, pero también acaba dependiendo mucho de quién sea el profesor o profesora que desarrolle los procesos de supervisión durante el Prácticum, creo que allí hay un desafío para la Universidad» (E5TU). «Una buena práctica implicaría varios elementos, primero una buena evaluación por parte del tutor de centro, una buena evaluación por parte del profesor supervisor de universidad, una buena autovaloración por parte del practicante, añadir una valoración positiva por parte de los alumnos de centro o personas que estuvieron en contacto con el estudiante en práctica, por las autoridades del centro, por sus pares que trabajaron con él, creo que estos elementos son importantes» (E3TU).

«Ahora igual es importante entender el rol docente, más allá de los aspectos tecnocráticos de la docencia, pues es una profesión ligada a lo político, histórico, social y desde esa perspectiva en general las universidades tenemos una deuda importante, sobre cómo somos capaces de facilitar o instar a nuestros estudiantes, que entiendan que el proceso educativo y ser profesor, esta indivisiblemente unido a lo político, histórico y cultural, en general a todos los elementos que configuran los espacios socioculturales que habitamos, y desde estas perspectiva tenemos una deuda, en cómo somos capaces de entregar a nuestros estudiantes de pedagogía herramientas que le permitan reflexionar críticamente la realidad, y a partir de ello proponer posibilidades de transformación» (E5TU).

Los tutores de centro indican en este código que en general hay una buena comunicación y los practicantes progresan sin embargo no hay tiempo para reflexionar sobre la práctica, la presencia de los tutores de universidad es importante para los estudiantes.

«Hay buena comunicación en general, los estudiantes van avanzado, falta más tiempo para hablar de algunas cosas que hacen pero en general creo que está bien» (E6TC).

«Pienso en mi época de estudiante, me hubiera gustado más presencia de la universidad, ha ido mejorando con el tiempo. Aunque no siempre es posible el tiempo para reflexionar estos temas con los alumnos en práctica» (E8TC).

9.3.3.7. *Prácticas tempranas*

Las prácticas tempranas no es un código muy referenciado, parte de los tutores de universidad indican que la carrera contiene desde etapas tempranas un componente práctico relevante en las asignaturas, aunque se reconoce que un análisis crítico y la reflexión se sitúan en una complejidad progresiva de la propia práctica y por lo mismo podrían necesitar más tiempo para su desarrollo y no en el último año en el cual se dicta el Prácticum de manera que la reflexión de la práctica otorgue la posibilidad de proponer mejoras a problemáticas.

«La carrera contempla prácticas en el ámbito de la especialidad y practicas pedagógicas, en una medida alta, hay una alta aplicación de lo aprendido durante la carrera, durante el Prácticum. Ya sea en el ámbito educativo formal o en el ámbito de la especialidad. Incluso hay asignaturas, que contemplan aspectos prácticos desde etapas tempranas» (E3TU).

«Podría haber cuestionamiento porque está situada al final de la carrera, sin embargo existe un proceso de prácticas anteriores, llamadas progresivas, que se dan en situaciones prácticas de ciertas asignaturas. Es como una experiencia práctica que va creciendo, creo que no se necesita mover las prácticas por lo anteriormente mencionado» (E1TU).

«Podría plantear que se estandarice pero no creo que sea el camino, como decir todos tienen que, creo que lo fundamental, es como somos capaces de formar de manera muy temprana, el análisis crítico y la reflexión respecto del desempeño personal de los profesores en formación, de tal modo que ese tipo de habilidades y ese tipo de procesos de reflexión personal, estén interiorizados por los profesores en formación, a tal punto que cuando lleguen al proceso de práctica, lo hagan como algo indivisible, a la práctica docente, pero si recién esperamos que esto ocurra en el último año de formación, va a resultar complejo. Los hallazgos dicen que estos procesos son complejos y requieren tiempo, es un ciclo de reflexiones, y ésta es vital en estos tipos de procesos. Si es temprana o no, es una discusión latente, existe una tendencia a decir que se debe esperar al último año, para que el alumno puedan crear cosas, para que evalúe, porque las taxonomías son complejas, cuando hablamos de reflexión es analizarse a sí mismo, por lo cual como es complejo debe situarse en el último año. Pero hay otros, que postulan más allá del dogma, que dicen que como son procesos complejos, deben ser desarrolladas desde el inicio de la formación inicial docente, pero con una complejidad progresiva, un estudiante puede, evaluar, planificar,

etc, de manera que se vaya agudizando su juicio crítico, para que cuando llegue a los últimos años de formación, sea un docente que sea capaz de analizar críticamente la realidad, su desempeño, desempeño de pares, trabajo colaborativo y análisis colectivo de la realidad, para que a partir de ello se vaya proponiendo mejoras a situaciones problemáticas, adhiero a esto por motivos lógicos, porque si no nos encontraremos con docentes, que egresan pero sin la capacidad de reflexionar sobre su propio que hacer docente, la evidencia así lo demuestra» (E5TU).

Los estudiantes en este código concuerdan que el tiempo del Prácticum debe ser más amplio debido a que perciben que se deben tener experiencias en variados centros educacionales o tener la posibilidad de cambiarse del lugar de prácticas, señalan que la experiencia de Prácticum debe ser temprana porque hay competencias que se van desarrollando progresivamente y con el periodo actual no se logra su nivel máximo.

«Creo que es importante, pero debería ser mayor el tiempo, un año se hace poco, quizás sería bueno que fuera un año y medio, e ir cambiando de realidades o lugares de práctica, en distintos tipos de colegios. Uno a veces no se puede cambiar de colegio, creo que debería empezar desde primer año, hay cosas que se van desarrollando de a poco y uno lo alcanza del todo» (E4E).

Los tutores de centro en este código relatan que su experiencia de formación fue con prácticas tempranas y que eso permitió a conocer el sistema laboral de los centros educativos.

«En mi caso, tuve prácticas tempranas, considero que lo visto en la práctica me ayudó mucho para conocer el sistema laboral» (E7TC).

9.3.3.8. *Procedimientos Paliativos cuando los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes no son los esperados*

Los procedimientos paliativos cuando los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes no son los esperados, es un código referido, los tutores de centro indican que el Prácticum es acompañado por una asignatura en la cual es posible una reprobación la cual luego se cursa por segunda vez enfocado en los problemas que determinaron su nuevo curso, en esta etapa la supervisión de la práctica es el medio para una retroalimentación de los tutores al estudiante para eventuales mejoras, por otro lado el ministerio entrega resultados para nivelar

brechas formativas docente y las carreras establezcan remediales, sin embargo falta investigación para determinar si esas brechas disminuyen una vez insertos en el sistema, otro procedimiento debe ser el incorporar principios de la reflexión de la práctica.

«Hoy el Prácticum tiene un proceso formativo paralelo en la universidad, en una asignatura que acompaña al Prácticum, en caso que no exista un nivel adecuado de las competencias, el estudiante debe nuevamente hacer la asignatura, con los acentos en las debilidades del estudiante» (E1TU).

«Los estudiantes son supervisados por tutores de centro y de universidad, teniendo una retroalimentación, dependiendo del tiempo que realiza su práctica, esta relación permite esclarecer los elementos a mejorar» (E3TU)

« (...) la universidad ha tomado varios caminos, los que la ley obliga, los que la institución define por iniciativa propia, y están los caminos que se han definido de manera particular docentes,. A partir de la ley, se establece una evaluación, con procesos remediales, para nivelar brechas formativas que los egresados aun presenta, este es un camino, que tiene que ver con los jurídico y administrativo, pero que se hace, va a depender de varias cosas, al menos es interesante, porque si bien se da de manera fortuita y a través de una ley, es interesante porque el ministerio te entrega insumos de los estudiantes a partir de lo cual puedes tomar decisiones, otra cosa, es si se hace seguimiento, es fundamental hacer seguimiento, para saber si una vez que se insertan en el sistema, esas brechas disminuyen, son estudios que en general, las universidades no están haciendo. Las universidades mediadas por los sistemas de acreditación ajustan el itinerario formativo, a partir de estos resultados y otros. Otro camino es el que el profesor, puede hacer, incorporando una reflexión de su misma práctica, para que la formación inicial, pueda adherir a mejoras. Considero como elementos importantes que las problemáticas se sitúen la formación pero acompañado de la reflexión» (E5TU).

En este código los estudiantes informan que son pocos los espacios de conversación con los tutores solo se reciben consejos puntuales y orientaciones, la presencia del tutor no siempre es la esperada pero hay buenas evaluaciones.

«Pocas veces conversé con mi profesor, me daba consejos puntales, pero no había algo continuo, solo en ocasiones recibí orientaciones» ().

«Mi profesor del liceo me evaluó bien, pero no me vio mucho» ().

Los tutores de centro en este código consideran que ante algunas situaciones han improvisado en su etapa de estudiantes y que la práctica con pares favorece la solución de problemas emergentes, se trata de hablar con los estudiantes pero el tiempo es una limitante en este aspecto, pocas veces los estudiantes evidencian equivocaciones que ameriten una conversación sistemática.

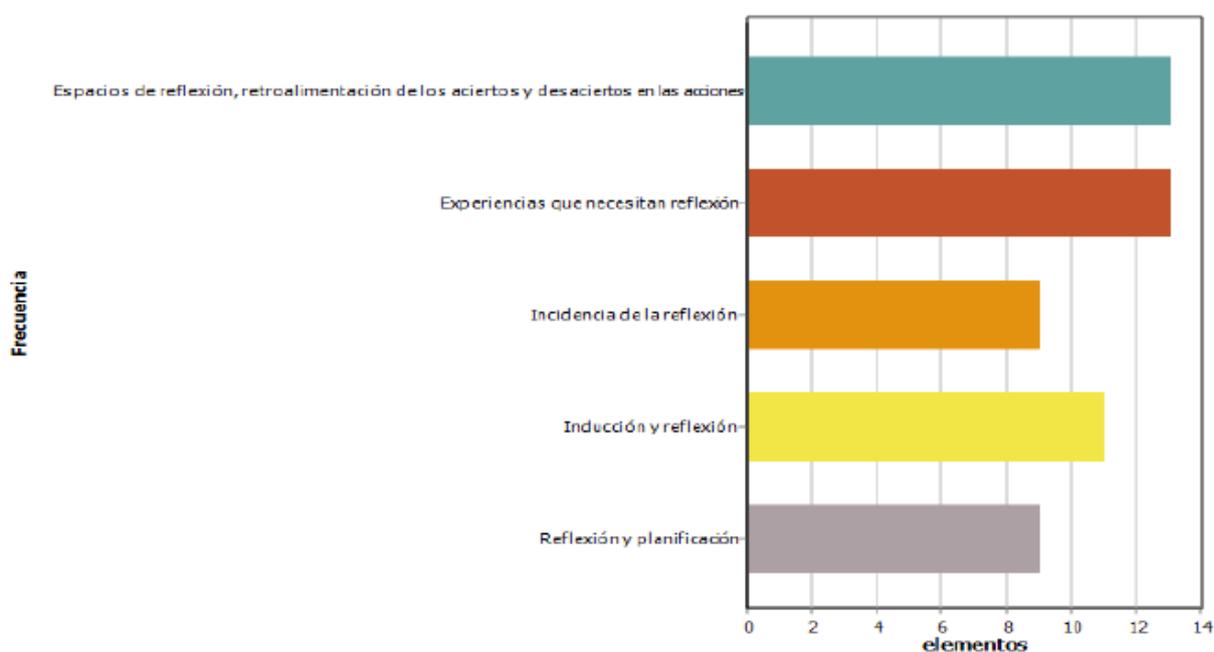
«Considero que muchas veces logramos salir del paso, ante algún problema, uno logra improvisar, me favoreció hacer la práctica con más compañeros, porque conversábamos de las experiencias. Yo trato de hablar con los practicantes pero el tiempo es una limitante» (E7TC).

«Uno habla con el estudiante, pocas veces se equivocan, no he tenido malas experiencias» (E8TC).

9.3.4. Dimensión: Niveles de desarrollo y la reflexión en el Prácticum

En el siguiente gráfico 10, se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de niveles de desarrollo de las competencias profesionales en el Prácticum. A continuación, se analiza cada código del estudio.

Gráfico 10: Niveles de desarrollo y la reflexión en el Prácticum



Fuente: Elaboración propia

9.3.4.1. *Espacios de reflexión, retroalimentación de los aciertos y desaciertos en las acciones*

Los *espacios de reflexión, retroalimentación de los aciertos y desaciertos en las acciones* es un código con bastante referencia, según los tutores de universidad estos espacios existen pero no están consignados en la planificación sino que se dan en la informalidad, se presume que hay conversaciones entre tutor de centro y practicantes, es un espacio que se debe formalizar. En la actualidad el único espacio formal es la asignatura que acompaña al Prácticum donde reflexionan con un docente universitario y pares. En concreto estos espacios dependen del tutor de centro y que el estudiante entienda que es importante en la actualidad el feedback no es algo que se ha institucionalizado como instrumento en el Prácticum.

«Considero que éstos espacios existen en la conversación, entre tutores y estudiantes, pero son instancias en la informalidad. Los actuales instrumentos, evalúan sólo algunas cosas puntuales. Pero toda la reflexión pedagógica que se da entre los agentes intervinientes, no sabemos si está contenido, en los actuales instrumentos, finalmente la reflexión pedagógica pareciera estar en la informalidad solamente» (E1TU)

«(...) la reflexión ha estado implícita en las conversaciones entre estudiante y tutor, pero esto debe formalizarse para que se asegure su presencia» (E1TU).

«Hago una evaluación positiva, considerando que hay diferentes instancias, como los espacios cotidianos entre estudiante y tutores, además en la malla curricular, los estudiantes paralelamente tienen un módulo, dónde revisan de manera grupal, reflexionan las acciones, aciertos y desaciertos, a mi juicio, lo valoro positivamente» (E3TU).

«Depende del tutor, de la mirada que él pueda entregar al estudiante, y si el estudiante entiende que esta retroalimentación es importante. Pero como es algo que depende de cada docente, es imposible expresar con total certeza que el feedback, pueda constituirse como instrumento institucionalizado» (E5TU).

Los estudiantes en este código informan que en la universidad se desarrollan estos espacios de reflexión pero no son espacios personalizados sino colectivos lo cual priva de analizar experiencias complejas, en el centro de práctica los estudiantes valoran estos espacios pero son escasos y pocas veces se reflexiona entre tutores y estudiantes de Prácticum.

«Si era bueno el tiempo en la Universidad, faltó más esto en el centro de práctica, pero se hablaban puras cosas buenas, no sentía confianza de decir mi opinión delante de todos, porque mi experiencia tan buena no fue. Faltaron espacios más personales» (E4E).

«Cuando hice práctica, se hizo una actividad en la universidad, para todos los profes guías de práctica y presentar un informe de práctica, pero en ese contexto es difícil decir las cosas que faltaron, era más como una ceremonia» (E4E).

«Una sola vez converse con el profesor del liceo y una profesora, los consejos siempre son buenos uno aprende mucho, pero son pocos estos espacios» (E2E).

«Hay muy pocos espacios de conversaciones entre los profes guías y nosotros, y creo que es muy importante para saber si lo estoy haciendo bien o mal. Hay pocos espacios para hablar de eso, pero uno se guía por otras planificaciones o por las del profe guía» (E8E).

«Los pocos espacios que hubo fueron muy buenos, recibí buenas orientaciones, se entiende que el profe tenía poco tiempo. Es algo importante y no siempre se da» (E9E).

Los tutores de centro señalan que estos espacios faltan y son importantes en la formación de los futuros docentes sobre todo cuando hay dudas y problemas que se presentan, en estos espacios del centro educativo falta más presencia de la universidad de manera que se dimensione la aplicabilidad de ciertas cosas debido a la falta de recursos y alumnado con problemas sociales importantes, por otro lado se destaca que las pocas orientaciones que reciben los estudiantes se aplican y los estudiantes responden.

«Falta harto espacio, es difícil, aunque tampoco es la idea preguntar todo, pero es necesario reunirse de manera más personal, porque a veces hay dudas y problemas que uno lo quiere tratar más personalmente, creo que falta eso» (E7TC).

«Considero que me tocó una buena experiencia con el profesor del liceo. la que intento replicar con los practicantes, pero faltó más presencia de la universidad en estos espacios, porque falta más teoría nueva, aunque no sé si esa teoría era aplicable en el liceo, por la falta de ciertos recursos y alumnos con problemas sociales importantes» (E7TC).

«Los estudiantes escuchan y hacen caso de la experiencia, aprenden rápido» (E6TC).

«Yo prefiero decir las cosas, no dejarlas pasar, nunca he tenido problemas» (E8TC).

9.3.4.2. *Experiencias que necesitan reflexión*

Las *experiencias que necesitan reflexión*, es un código bastante referenciado, los tutores de universidad informan que las acciones realizadas por el estudiante deben ser analizadas por ambos tutores, no hay seguridad de que se haga debido a que depende del tutor por lo cual debería formalizarse, otros agregan que esto debe incorporar la reflexión sobre el diseño e implementación de la enseñanza, las prácticas pedagógicas, relación con el entorno, rol social, sensibilización con el entorno y alumnado, todas las acciones en general necesitan ser reflexionadas sobre todo las relaciones interpersonales, el apoyo cuando se observa una acción y cuando el practicante actúa de manera autónoma.

«Si o sí, que el estudiante sea analizado en sus acciones, por ambos tutores, para analizar estas junto al estudiante, respecto del contexto de desarrollo profesional docente. Creo que se hace desde el punto de vista informal, se hace, pero pedir reflexiones desde el estudiante o tutor, de manera cualitativa, cuesta mucho que se haga, debería formalizarse» (E1TU).

«Todas, reflexionar del diseño e implementación de la enseñanza, cuestionarme en mis prácticas en sentido general, reflexionar sobre el tipo de relación con su entorno, reflexionar sobre su rol en la sociedad, esto no siempre se incorpora a la formación docente, considero que en la formación actual docente, se asume un ejercicio más bien apolítico, considero que somos formadores de ciudadanos, es decir mejorar la sociedad y los espacios donde la humanidad vive, a veces se considera que esto pertenece al ámbito personal lo que muchas veces no sensibiliza al estudiante con su entorno o sus los alumnos (E5TU).

«Todas las experiencias, entiendo que por experiencia en el Prácticum, las interacciones que se dan y los estudiantes del centro, u usuarios deportistas, en tal sentido entiendo que esas acciones son motivo de reflexión, tanto en el trabajo de apoyo, así como cuando actúa de manera autónoma» (E3TU).

Los tutores de centro en este código señalan que muchas son las situaciones a reflexionar, el saludo, las partes de una clase, como comunicarse con los padres, el

manejo de grupos, esta reflexión debe hacerse necesariamente con los tutores de universidad, tutores de centro y estudiantes.

«Muchas, desde saluda bien, las partes de la clase, como hablar con los apoderados. En general casi todo» (E8TC).

«Sería muy bueno conversar entre los profesores del liceo y universidad juntos en estos temas» (E7TC).

«Creo que manejo de grupo, creo que es muy importante reunirse entre los profes de la universidad, y los liceos, porque muchas veces, hay cosas que no se pueden aplicar, creo que esto puede beneficiar, a mí me paso que me pedían muchos juegos, y poco sabía yo de ello, creo que es importante, porque los requerimientos del liceo a veces son distintos» (E7TC).

«El trabajo en equipo, la empatía, ser motivados por lo que hacen, muchas cosas que se viven en la escuela. No siempre hay tiempo» (E6TC).

Los estudiantes en este código señalan que la reflexión debe ser desde el inicio de la práctica debido a que no es fácil el inicio, hay problemas entre estudiantes, problemas personales por necesidades sociales y poca motivación para participar de las clases, en ocasiones hay inseguridad para hacer la clase y se presentan obstáculos asociados al comportamiento del alumnado de centro y los espacios para reflexionar todo esto es muy poco.

«Muchas cosas, uno llega con cierto temor, no es fácil el inicio. Problemas entre estudiantes, o problemas personales de ellos por necesidades sociales. Poca motivación en la participación en las clases» (E2E).

«Muchas, a veces las inseguridades para hacer una parte de la clase, o los estudiantes que no dejan hacer bien la clase. Hay obstáculos y no siempre están los espacios para conversar sobre esto» (E8E).

«Yo creo, que tener en cuenta más la opinión del practicante y los estudiantes de centro de manera más cercana, teniendo en cuenta que hay contextos distintos, hay alumnos de los centros educativos que no quieren hacer educación física, varía mucho a veces. Creo que en ocasiones habían problemas en el aula, ahí me faltó que me acompañen más» (E4E).

«No siempre está el tiempo de hablar mucho sobre los temas, aprendí imitando algunas cosas, pocas veces se habló mis acciones a mejorar. Sí, se realizan las actividades pero falta el tiempo para recibir más consejos» (E8E).

Los tutores de centro indican en este código que es importante que los tutores de universidad tengan más presencia para que puedan observar cómo se realizan las clases.

«Me hubiera gustado que profesores que yo admiro de la universidad me hubieran visto hacer clases» (E7TC).

9.3.4.3. *Incidencia de la reflexión*

La *incidencia de la reflexión* es un código referenciado en el cual los tutores universitarios informan que ésta en ña actualidad ha tomado protagonismo en la formación y ha sido incluida en las pruebas estandarizadas ministeriales, estando implícita en las conversaciones entre estudiante y tutor pero debe formalizarse para asegurar su presencia en la formación docente, porque su potencial radica en la mejora de los procesos de formación, el desempeño de los agentes intervinientes del Prácticum, no hay seguridad de que se esté desarrollando.

«La reflexión ha tomado ribetes importantes, en la actualidad, porque las pruebas estandarizadas lo han ido incluyendo, y la reflexión ha estado implícita en las conversaciones entre estudiante y tutor, pero esto debe formalizarse para que se asegure su presencia» (E1TU).

«En general, creo que falta, entiendo que la reflexión tiene el potencial, para la mejora de los procesos formativos, mejora las prácticas de tutores y estudiantes. Habría que ver si este potencial se está empleando, o bien si solo se desarrollan prácticas reproductivas» (E5TU).

Me gustaría presentar una cuantificación, pero a mi juicio si hay procesos de reflexión entre estudiantes y tutores, y esto justamente permite una retroalimentación respecto de las características o las condiciones de la practica o sus objetivos, y el desenvolvimiento del estudiante en el contexto donde se encuentra, entonces creo que la incidencia de la reflexión tiene un rol importante (E3TU).

Los tutores de centro en este código perciben que la incidencia de la reflexión debe ser sobre las actividades consignadas y que el practicante pueda hacer preguntas de lo acontecido en el aula o clase, ellos crecen a medida que se relacionan con los centros educativos, se destacan sus acciones aunque no se dispone de mucho tiempo para dar orientaciones, a veces el uso del celular es repetitivo entre los practicantes pero con el tiempo ya no lo hacen.

«Creo que tener una bitácora de actividades y juntarse con el tutor, para hacer preguntas de lo sucedido en el aula» (E7TC).

«Los practicantes van creciendo con el contacto en la escuela, y siempre se les destaca, pero a veces el tiempo no da para poder dar más consejos» (E6TC).

«Yo prefiero siempre decir las cosas, aunque a veces el uso del celular es repetitivo. Es el consejo que más he dado el último tiempo, pero luego ya no lo hacen. No siempre hay tiempo de reflexionar verdaderamente» (E8TC).

Los estudiantes en este código indican que la incidencia de la reflexión requiere de espacios pero esto no siempre es posible porque los tutores no poseen tiempos determinados para ello es muy poco lo que se conversa para saber si el desempeño es adecuado.

«No siempre está el tiempo de hablar mucho sobre los temas, aprendí imitando algunas cosas, pocas veces se habló mis acciones a mejorar. Si se realizan las actividades, pero falta el tiempo para recibir más consejos. Hay muy pocos espacios de conversaciones entre los profes guías y nosotros, y creo que es muy importante para saber si lo estoy haciendo bien o mal. Hay pocos espacios para hablar de eso, pero uno se guía por otras planificaciones o por las del profe guía» (E8E).

«Poca, el profesor del liceo me dejaba sólo, pero de la universidad me sentí más acompañado. En el liceo no tuve buenas experiencias» (E4E).

«Siempre es importante conversar, pero los espacios no se daban con frecuencia solo en algunas actividades» (E2E).

9.3.4.4. *Inducción y reflexión*

La *inducción y reflexión* es un código bastante referido por los participantes, los tutores de universidad informan que las prácticas suponen un hito para el estudiante y para que pueda desempeñarse debe ser inducido en su iniciación con herramientas concretas, manejo de grupo, los aspectos administrativos, saber qué hacer y resolver conflictos en el aula, como implementar la enseñanza en el aula, modelos reflexivos, porque para el practicante es traumatizador encontrarse con el centro educativo, otra cosa que debe hacer la carrera de manera previa es asegurar que el estudiante pueda desarrollar las actividades contempladas muchas veces los centros no dejan que el estudiante se desempeñe de manera autónoma en este caso la universidad debe generar instancias de nivelación de las competencias que no se pudieron

desarrollar con la autonomía planificada, considerar además una descripción previa del centro educativo, sus datos, la cultura de trabajo del profesorado y los problemas del alumnado de centro.

«Las instancias prácticas suponen una especie de shock, para que el estudiante, pueda insertarse, deben entregarse herramientas útiles para su rápida inserción, recursos concretos, para el ingreso al aula por ejemplo: manejo de grupo, lidiar con aspectos administrativos, que hacer en un conflicto en el aula, como resolverlo, estoy preparado para ello, soy educador, o estoy más preparado para enseñar un gesto técnico o controlar un balón de fútbol, que aspectos puedo implementar en el aula. Mientras más preparados este el estudiante, y cabe preguntarse, si fui capaz de entregarle al estudiante modelos reflexivos, herramientas concretas, caminos, efectivamente aumenta sus probabilidades en sus experiencias en el contexto. Para el estudiante es traumatizador encontrarse con el centro educativo» (E5TU).

«Especificar previo al Prácticum, cuando ya está especificado el centro y tutor, si el Prácticum donde está el estudiante, no se le permitirá trabajar con autonomía, la universidad debe generar instancias, para nivelar las competencias que no se pudieron desarrollar, porque el centro de prácticas muchas veces no permite el trabajo autónomo del estudiante» (E1TU).

«No estoy seguro de los temas, pero considero que tanto la jefatura de carrera, así como la secretaría, más un profesional encargado de supervisar, la cual se alinea a los lineamientos de la escuela de pedagogía, indica que los temas estén establecidos por normativas o reglamentos. Considero que deben abordarse, datos del lugar, cultura de trabajo del profesorado, problemas del alumnado» (E3TU).

Los tutores de centro en este código informan que debe haber una presentación por parte de la carrera sobre el estudiante que se inserta como practicante en el centro educativo, abordar temas como la puntualidad y la disposición para realizar actividades, otro tema que aparece en la inducción es saber información sobre el centro, la preparación psicológica de los estudiantes debido a que hay mucho alumnado de centro con déficit atencional, el manejo de grupo y su atención y concentración.

«Las presentaciones son importantes. Puntualidad. Y buena voluntad para hacer las cosas» (E6TC).

«Creo que más psicología, hay mucho niño con déficit de atención, si de veinte niños hay uno que no está tomando atención, te desordena el grupo, son herramientas necesarias» (E7TC).

«Las partes de la clase, vocabulario adecuado, formalidad. Muchas veces son temas que no trabajan» (E8TC).

«Sería importante saber antes información del establecimiento educativo» (E7TC).

Los estudiantes en este código aducen que el comportamiento del alumnado de centro es un tema a conocer y analizar junto con los antecedentes del centro, los tutores del mismo, la motivación es otro tema para que el alumnado de centro pueda participar de la clase, consideran importante analizar temas como alcohol, drogas y educación sexual.

«Es muy problemático a veces el comportamiento de los alumnos del liceo, además más información de los liceos y profes guías» (E8E).

«Creo que cuando uno se inserta en la práctica, a veces ve cosas que antes no analizamos y cuesta mucho solucionar esos problemas» (E4E).

«Los estudiantes muchas veces no les gusta las actividades del liceo, son las mismas de hace años. Ahí falta más herramientas para trabajar la motivación» (E2E).

«Igual ir a la práctica es difícil, tal vez anticipar algunas cosas del lugar es ideal. Sería ideal también que el profesor del liceo, se actualice un poco más. Siento que me faltó saber sobre consumo de alcohol y drogas, porque es una problemática que vi, igual lo mencioné en la práctica de consejo de curso, pero siento que me faltó saber más de eso. Igual sobre educación sexual, en consejo de curso se abordan a veces estos temas» (E4E).

9.3.4.5. Reflexión y planificación

La *reflexión y planificación* es un código referido, los tutores de universidad refieren que se asocian a procesos de reflexión o retroalimentación entre tutores y estudiantes permiten una planificación adecuada para la enseñanza, hay buenas experiencias sin embargo la reflexión no es una actividad que esté formalizada como herramienta en el Prácticum, es importante su desarrollo ya que es indivisible a la profesión,

«A mi juicio los procesos de reflexión o retroalimentación, se llevan a cabo entre estudiantes y tutores, permiten una adecuada planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje y a mi juicio hago un buen análisis» (E3TU).

«Falta formalizar la reflexión, para que sea realmente un elemento que ayude a construir la planificación, muchas veces se queda como elemento importante, pero falta formalizarlo como herramientas para que permita construir una planificación reflexiva» (E1TU).

«La reflexión es indivisible a la profesión, se debe promover de forma permanente, primero que adquieran la implementación de la enseñanza, pero incorporando la reflexión, es decir diseño, planificación y reflexión de la preparación de la enseñanza» (E5TU).

Los tutores de centro señalan que en algunas temáticas se usa la planificación reflexiva no siempre se realiza y son pocas las ocasiones para reflexionar con el estudiante ya que las actividades están determinadas curricularmente por el centro lo cual explica la falta de innovación en este aspecto, haciendo del desarrollo de competencias un aplicacionismo de planificaciones estandarizadas.

«Se pide generalmente para una cierta temática, pero no siempre se exige en el liceo, o no siempre se realiza, pocas veces uno se sienta a reflexionar con el estudiante, debe ser de acuerdo a lo que la planificación escolar designe, en este tema poco se puede innovar» (E7TC).

«En general pido parte de la clase, ahí comparto mis planificaciones, los estudiantes entienden cómo hacerlo, los consejos son de cómo proceder con ciertos casos» (E8TC).

«Muy importante, acá se siguen los lineamientos del ministerio, los estudiantes participan siempre de ambas cosas» (E6TC).

Los estudiantes informan que el acompañamiento en las clases por parte de los tutores de centro no es el ideal debido a que es poca la innovación que se puede hacer y los intentos por su desarrollo no se concretizan sistemáticamente tendiendo a repetir la planificación impuesta, los tutores de centro no poseen el tiempo adecuado para este tipo de tareas formativas.

«(...) el profe guía del liceo se iba y no me acompañaba en las clases, pero también no me dejaba innovar en nada, sólo su planificación» (E4E).

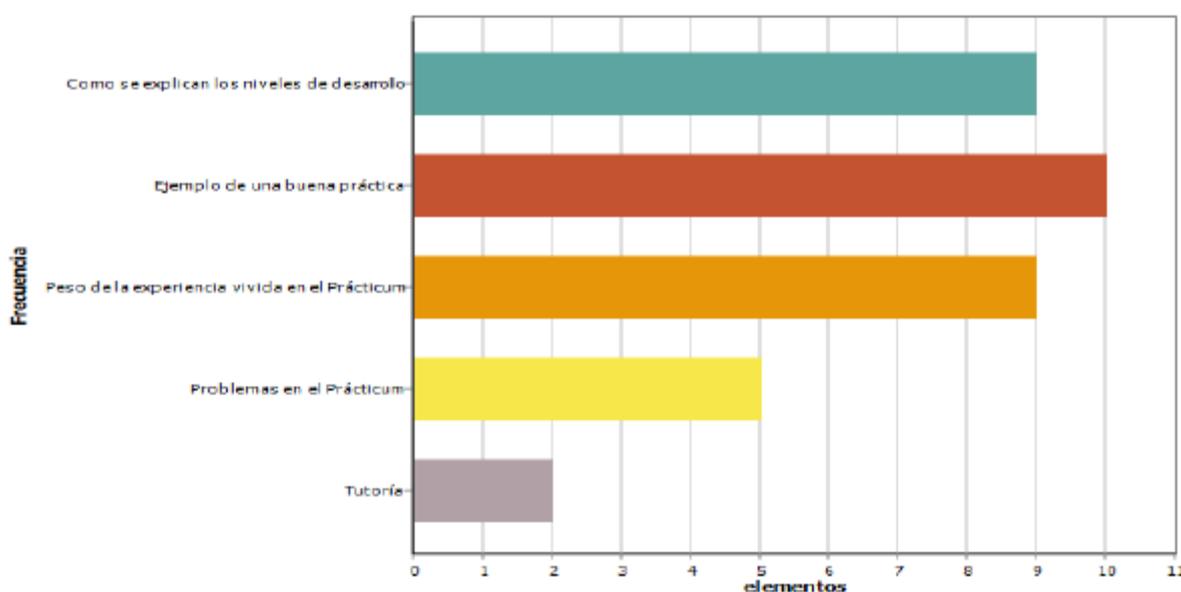
«Ahí me ayudaron bastante los profes de liceo, planifique algunas cosas, pero al final no se pudo desarrollar, en el liceo hay muchas cosas que se hacen a parte de las clases» (E2E).

«Es bajo, porque faltaba más diálogo sobre esto, uno tenía que planificar lo mismo del profesor no más, era más como repetir y se entiende que los tiempos de los profesores es poco para todo lo que deben hacer» (E4E).

9.3.5. Dimensión: Pertinencia y garantía

En el siguiente gráfico 11 se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de garantía de la formación. A continuación se analiza cada código del estudio.

Gráfico 11: Pertinencia y garantía



Fuente: Elaboración propia

9.3.5.1. Como se explican los niveles de desarrollo

El código alusivo a *como se explican los niveles de desarrollo*, es bastante referido, los tutores de universidad señalan que la universidad como institución garantiza la formación cuando son atingentes a las necesidades de las comunidades en las cuales participa, las competencias, resultados de aprendizajes y el portafolio explican los niveles de logro desarrollados, en todos una calificación determina el reflejo del logro, como mejora sería importante contar con información cualitativa como la reflexión entre tutor y estudiante ante las acciones del Prácticum lo cual debe formalizarse.

«Las universidades en general entregan ciertas garantías a la sociedad, forman profesionales con ciertas características, para ello. El principal desafío, es como logramos que los modelos institucionales, sean compartidos con la comunidad académica y estudiantil, eso nos hace pensar en analizar cómo se hacen los modelos formativos. En dónde la comunidad sienta, que los modelos formativos son compartidos, para su legitimidad. Levantar propuestas de la comunidad, para su participación» (E5TU).

«No estoy seguro de cómo podrían explicarse, pero sí tomo en cuenta que los estudiantes en práctica, justamente uno de los elementos importantes es que se evalúan durante la práctica es su autopercepción respecto de sus competencias profesionales docentes, y en ese sentido, no es un hito que esté poco valorado en la evaluación global, junto a la evaluación de sus tutores y su propia autoevaluación. Desde este punto de vista se le da una relevancia importante a este hito» (E3TU).

«Las competencias y niveles de logro al estar alineados, a los resultados de aprendizaje, se pueden explicar, junto al portafolio, son las evidencias, que certifican los niveles de logro contenidas en las competencias. Todas las estructuras formativas no renuncian a la nota, es un reflejo del logro, mediante una matriz de consistencia, junto a los ajustes, creo que la nota refleja y explica el nivel de logro que el estudiante logro. Pero falta sistematizar, todo el sustrato cualitativo, las reflexiones entre tutor y estudiante ante las acciones en el Prácticum, deben formalizarse como sustrato adicional para los otros elementos» (E1TU).

En este código los tutores de centro valoran la formación recibida por la universidad y la experiencia de los académicos, se sienten parte del trabajo de formación, por otra parte la evaluación es el mecanismo que da cuenta que el estudiante aprendió y en general no hay reprobaciones, la clase completa no siempre es posible por los problemas entre alumnado de centro o por la presión de pasar los contenidos ministeriales.

«Hay buena formación en la universidad, los profesores tiene experiencia, uno contribuye con eso en la otra parte, es trabajo compartido» (E8TC).

«La evaluación es importante, todo proceso es así, nunca he reprobado a un estudiante, todo van aprendiendo» (E6TC).

«En mi caso el profesor del liceo, potenció mi conocimiento, porque me permitía desarrollar mi propia clase. Nos dio libertad en eso, en hacer

clases y eso me favoreció, porque siento que aprendí bastante y ahora como profesor me ha servido, en la actualidad trato de replicarlo pero no es posible muchas veces otorgar la realización de la clase completa, a veces por problemas entre alumnos o por la presión de pasar la materia del ministerio» (E7TC).

Los estudiantes en este código informan que los niveles de desarrollo se explican haciendo clases y con retroalimentación de los tutores, pero los tiempos de intervención en la clase son pocos, las experiencias previas igual sirven pero la formación es algo que se desarrolla de manera continua, la experiencia de trabajo con los académicos de Universidad por ejemplo las ayudantías forman parte de una buena valoración formativa por los estudiantes.

«Creo que haciendo clases, pero me faltó más retroalimentación de mis profes guías. El tiempo de intervención es poco a veces» (E8E).

«En mi caso, creo que me ayudo mi pasado en el deporte, siempre me gustó, de ahí aprendí hartas cosas de mis profesores, creo que uno se va formando con el tiempo» (E2E).

«Creo que lo mío no fue tan bueno, creo que igual estudié harto, me sirvió harto las ayudantías que hice con profesores de la universidad, ahí sí tuve mejores experiencias y retroalimentación» (E4E).

9.3.5.2. *Ejemplo de una buena práctica*

El *ejemplo de una buena práctica* es un código referenciado, para los tutores universitarios se relaciona con la capacidad de ver en los estudiantes la su rol para reconocer características del lugar, ver que toman decisiones basadas en evidencias, que respetan el entorno y sus características, se pueda reflexionar la práctica pedagógica. Idealmente que de la observación de la primera práctica, en el segundo semestre se capaz de diseñar la enseñanza y su aplicación de manera autónoma acompañado de un tutor.

«Es complejo, dar recetas, pero un buen ejemplo de Prácticum, me sentiría satisfecho como docente, si soy capaz de ver que los estudiantes, son capaces de reconocer las características del contexto, toman decisiones a partir de las evidencias no de las ocurrencias, por sobre todas las cosas, sean capaces de definir caminos coherentes, respeten las características del entorno y permanentemente puedan reflexionar» (E5TU).

«Básicamente, un alumno que llega a cierto nivel, luego va al centro educativo, primero observa, conoce la institución, el alumnado, profesor guía, y comenzar a intervenir la clase con ayuda del profesor guía, para que posteriormente en el siguiente semestre ya pueda trabajar con autonomía, planificar, diseñar, realizar adecuaciones de acuerdo a la realidad del aula. Para mí esto sería una práctica exitosa de un estudiante» (E1TU).

Por su parte los tutores de centro en este código señalan que estaría relacionado en primer lugar a observar distintas realidades desde centros rurales, particulares, talleres en centros de salud, reuniones frecuentes entre estudiantes, tutores de centro y tutores de universidad, observación de ambos tutores cuando el estudiante haga clases. Tener más tiempo para la formación de los estudiantes.

«Sería bueno desde primero empezar a conocer las distintas realidades, desde el rural al particular, pasando por distintos contextos, más talleres en centros de salud, que se haga reuniones entre tutores de universidad y liceo junto al estudiante. Importante que ambos puedan estar mirando las clases que uno hace» (E7TC).

«Me hubiera gustado que profesores que yo admiro de la universidad me hubieran visto hacer clases» (E7TC)

«Una vez me toco una estudiante que nos colaboró en talleres y actividades, esa disposición es importante. El tiempo no más a veces falta» (E6TC).

«Falta tiempo, en el liceo siempre uno está haciendo cosas, creo que solo eso. Nos ayudan bastante los practicantes» (E8TC).

Los estudiantes en este código perciben que se debe formar en más campos laborales y no sólo el colegio, tener la posibilidad de elegir el lugar de prácticas, hacer más clases y recibir consejos sobre ello, incorporar información sobre cómo resolver situaciones problemáticas en el aula.

«Creo que la carrera debería formar para más campos laborales, no sólo colegio, también a la salud, y otros más, y que uno elija» (E4E).

«Sería importante que nos dejen hacer más partes de la clase, igual que me vean haciendo clases y recibir consejos. Eso es importante» (E2E).

«Con más tiempos de hacer clases, más conversación con los profes guía de la universidad y liceo. Anticipación de situaciones problemáticas» (E9E).

9.3.5.3. *Peso de la experiencia vivida en el Prácticum*

El peso de la experiencia en el Prácticum, es un código referenciado en el cual los tutores de universidad indican que es una práctica docente que responde a las necesidades educativas del contexto y no está vinculada al rendimiento deportivo, tiene un peso importante es el 70% de la formación, aunque su desarrollo es en el último año de la carrera y no siempre se tiene la oportunidad de mejorar debilidades detectadas por lo cual este periodo sería ideal su inicio de manera temprana.

«Es un peso adecuado, la práctica te enfrenta a una práctica docente, con acentos en la experiencia profesional de educación física, en otros ámbitos, sin embargo también responde a las necesidades educativas del contexto, es una práctica que no está vinculada a rendimiento deportivo» (E1TU).

«A mi juicio, va a depender del contexto, o futuro contexto hacia donde se dirige el profesional, tradicionalmente son centros educativos, en este contexto el Prácticum tiene un peso importante, yo diría que el 70% de la formación docente, sin embargo para otros contextos, de la especialidad, tal vez el Prácticum no tenga un peso importante, va a depender donde se inserten, pero en el contexto educativo, el Prácticum tiene un peso relevante» (E3TU).

«Si lo veo desde el punto de vista técnico y curricular, puedo decir que su presencia, número de créditos, etc lo hace fundamental, pero cuando el estudiante se enfrenta a ello en el último año, la universidad no siempre tiene la oportunidad, de mejorar en algunas las debilidades detectadas, al estar situado en el último año, es complejo colaborarles. Pues están ad portas de la titulación. Por eso hay evidencias, que aducen su incorporación en etapas más tempranas» (E5TU).

Los tutores de centro señalan que el Prácticum explica el 50% de la formación inicial docente, es muy importante y concuerdan en que se debe ser temprana para transferir más lo previsto por la carrera, desarrollar el manejo de grupos, el estudiante puede comprobar la elección de la carrera y conocer el funcionamiento del centro educativo.

«Creo que la práctica es muy importante es como el cincuenta por ciento, pero debe ser más temprana, pero no basarse solo en la experiencia, también en cómo enseñar algo de teoría de la universidad y manejar bien los grupos» (E7TC).

«Es una experiencia que debe estar, esta profesión se caracteriza por eso, lo práctico y el movimiento. La práctica es lo de lo más importante» (E8TC).

«Yo tuve prácticas como estudiante, ahí se ve si uno escogió la carrera adecuada y para conocer cómo funcionan las escuelas» (E6TC).

Los estudiantes en este código señalan que el periodo de Prácticum es fundamental pero que necesitan más herramientas como manejo de grupo y solución de problemas para desarrollar la enseñanza, a veces se imita al profesor guía y se logra identificar la complejidad de la realidad, el tiempo en este periodo debe ser mayor, con más variabilidad de contextos para ellos se debe iniciar con el Prácticum desde el primer año para alcanzar a desarrollar todas las competencias.

«Es muy importante, la realidad es otra cosa y se necesitan más herramientas para hacer actividades o partes de la clase. Uno lo va aprendiendo viendo al profe guía y también uno se da cuenta de la realidad muy compleja. Falta más información de manejar grupos o problemas complicados, en mi caso faltó más comunicación con los profes guía» (E9E).

«Personalmente creo que es fundamental, uno conoce la realidad, pero es corta, pero deja muchas experiencias gratificantes» (E2E).

«Creo que es importante, pero debería ser mayor el tiempo, un año se hace poco, quizás sería bueno que fuera un año y medio, e ir cambiando de realidades o lugares de práctica, en distintos tipos de colegios. Uno a veces no se puede cambiar de colegio, creo que debería empezar desde primer año, hay cosas que se van desarrollando de a poco y uno lo alcanza del todo» (E4E).

9.3.5.4. *Problemas en el Prácticum*

Los *problemas en el Prácticum* es un código referenciado, los tutores de universidad informan que los periodos consignados para la realización del Prácticum son acotados debido a la cantidad de actividades que deben desarrollar la carga académica es alta, paralelamente los estudiantes en el último año de la carrera deben cursar asignaturas y realizar la tesis de grado, el ideal es desarrollar mejoras en este aspecto.

«Tengo una opinión dividida, porque los estudiantes deben realizar prácticas, pedagógicas y de la especialidad, más los módulos del currículum y la tesis que deben desarrollar a la par, desde mi punto de vista la carga académica es muy elevada, lo ideal sería desarrollar las prácticas de forma

independiente a otras actividades y generar instancias para esta mejora, de seguro a futuro de podrá analizar» (E3TU).

Los tutores de centro señalan que idealmente se debería conocer distintos contextos porque no siempre los tutores de un determinado contexto es bueno en todo lo que se solicita, se debe otorgar oportunidades para que los estudiantes hagan más clases y ampliar los tiempos de práctica para que desarrollen el manejo de grupo y puedan solucionar la falta de motivación por la clase lo cual lleva tiempo.

«Tener la libertad de hacer en distintos instituciones educativas la práctica, porque a veces no siempre los tutores del liceo son buenos en todo» (E7TC).

«(...) el profesor del liceo, potenció mi conocimiento, porque me permitía desarrollar mi propia clase. Nos dio libertad en eso, en hacer clases y eso me favoreció, porque siento que aprendí bastante y ahora como profesor me ha servido, en la actualidad trato de replicarlo pero no es posible muchas veces otorgar la realización de la clase completa, a veces por problemas entre alumnos o por la presión de pasar la materia del ministerio» (E7TC).

«Ciertas materias de la universidad, no se aplican mucho en las prácticas, deberían aplicarse más. Pero esto también ocurre por las necesidades de los estudiantes de los liceos, hay cosas como la disciplina o falta de motivación que necesitan tiempo para resolverse» (E7TC).

Los estudiantes informan que se desarrolla bastante lo recreativo en los centros y que les gustaría que tenga más efecto su intervención sobre el alumnado de centro.

«Yo aprendí esforzándome harto, igual aprendí mucho lo recreativo, me gustaría que tenga más efecto mi intervención en la práctica» (E4E).

9.5.5.5. Tutoría

La tutoría no es un código muy referenciado sin embargo los estudiantes relatan que se hace necesario el acompañamiento constante del tutor de centro junto a unas competencias profesionales para guiar al practicante en las acciones que se llevan a cabo con el alumnado de centro, reflexionar junto al estudiante para detectar posibles problemas que afectan el desempeño.

«(...) el profesor de la práctica me dejaba solo, con el curso, pero debía aplicar su planificación no más. El profesor, siento que se aprovechó de la situación, además el profesor no manejaba el computador, pensé en abandonar la práctica muchas veces» (E4E).

«Sí, es claro, se comprende lo que se debe hacer, pero me tocó hacer el proceso solo, el profe guía del liceo se iba y no me acompañaba en las clases» (E4E).

9.4. Resultados del grupo de discusión

Explicitada la forma de presentación de los resultados cualitativos, éstos se organizan en torno a las siguientes categorías en relación al: diseño, tipología de centro, acompañamiento tutores, reflexión de la práctica, evaluación, perspectivas. Las dimensiones, las categorías y los códigos se presentan posteriores al análisis con la frecuencia de aparición, número de palabras (ver tabla 68).

Tabla 68: Dimensiones, categorías y códigos del grupo discusión

Dimensión	Categoría	Code	F	% Códigos	Participantes	% CASOS	No de Palabras	% palabras
En relación a los Fundamentos de la formación Práctica	Diseño	Factores que inciden en el desarrollo de los resultados formativos en el Prácticum.	6	11,50%	5	100,00%	1173	17,80%
		Las acciones profesionales que solo se desarrollan en el Prácticum	5	9,60%	5	100,00%	441	6,70%
En relación a la tipología de centros	Tipología de centro	Tipología de centros y objetivos del Prácticum	4	7,70%	4	80,00%	230	3,50%
		Factores que inciden en el desarrollo de experiencias en diversos de centros educacionales.	5	9,60%	5	100,00%	537	8,20%

Tabla 68: Dimensiones, categorías y códigos del grupo discusión. *Continuación*

Dimensión	Categoría	Code	F	% Códigos	Participantes	% CASOS	No de Palabras	% palabras
En relación a la tutoría	Acompañamiento Tutores	Suficiencia de las estrategias para constatar las acciones del estudiante, observar y analizar, la vinculación, decisiones basadas en evidencias.	5	9,60%	5	100,00%	551	8,40%
		Percepciones sobre el ideal de la tutoría y factores para su consecución	5	9,60%	5	100,00%	726	11,00%
En relación a la reflexión en el Prácticum	Reflexión de la práctica	Reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros.	5	9,60%	5	100,00%	672	10,20%
En relación a la evaluación en el Prácticum	Evaluación	Factores que inciden o pueden mejorar en la evaluación en la asignatura de Prácticum	5	9,60%	5	100,00%	369	5,60%
		Maneras en que el uso de tecnología puede facilitar la evaluación en el Prácticum	7	13,50%	5	100,00%	283	4,30%
En relación a los procesos de mejoras	Perspectivas	Factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias	5	9,60%	5	100,00%	574	8,70%

Fuente: Elaboración propia.

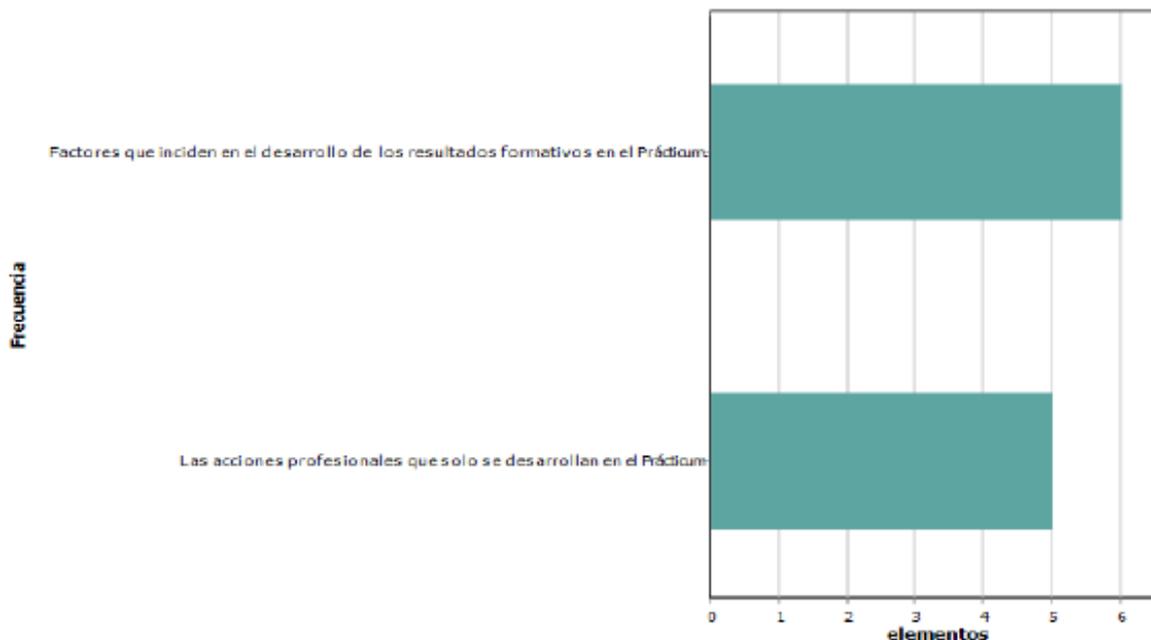
Los temas por profundizar se realizan de manera arbitraria por el investigador y en cada una de las categorías se presenta la información seleccionada por cada código, relevando en sí las percepciones de los participantes de esta etapa de la investigación. La presentación de los resultados se realiza por cada dimensión.

- Dimensión: Con relación a los fundamentos de la formación práctica.
- Dimensión: Con relación a la tipología de centros.
- Dimensión: Con relación a la tutoría.
- Dimensión: Con relación a la reflexión en el Prácticum.
- Dimensión: Con relación a la evaluación en el Prácticum.
- Dimensión: Con relación a los procesos de mejoras.

9.4.1. Dimensión: En relación a los fundamentos de la formación práctica

En el siguiente gráfico 12, se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de *diseño*. A continuación, se analiza cada código del estudio.

Gráfico 12: Con relación a los fundamentos de la formación práctica



Fuente: Elaboración propia

9.4.1.1. Factores que inciden en el desarrollo de los resultados formativos en el Prácticum

Los factores que inciden en el desarrollo de los resultados formativos en el Prácticum es un código bastante referenciado por los participantes del focus group, uno de los factores que se repite por parte de los tutores de universidad es el logro de la autonomía del estudiante para demostrar el desarrollo las siete competencias consignadas para el Prácticum lo que significa hacerse cargo de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado de centro, es lo planificado por la carrera.

«Yo me atrevería a decir que el factor más importante es, la autonomía con la cual, puede el alumnado llegar a demostrar el dominio de las 7 competencias, específicas que tiene la carrera, porque si uno mira la matriz de consistencia curricular de la carrera, las siete competencias, están contenidas en los procesos de Prácticum, como competencias que tributan hacia el Prácticum y las mismas deben ser evaluadas en el Prácticum, y la estructura competencial de la carrera, está constituida con tres niveles de logro, siendo el tercer nivel de logro, el que se direcciona al desarrollo de la autonomía del alumno, para manifestar allí que tiene el dominio completo de dicha competencia, para mí entonces el factor más importante es el factor de la autonomía. Por cómo está diseñada la matriz de consistencia curricular sobre los niveles de logro en el Prácticum» (F1TU).

«Considero que uno de los factores, es la motivación del mismo estudiante, los materiales con los cuales disponga para realizar la práctica, las características del profesor guía, el cual le ayuda, los tipos de actividades a realizar y el apoyo que reciba para ello» (F2TU).

Otra intervención de un tutor universitario considera otros factores como la posibilidad de experimentar situaciones de aprendizaje para alcanzar los resultados esperados, compartir el proyecto de formación con el centro escolar y trabajar colaborativamente con el tutor de centro.

«(...) la evidencia señala que las universidades cuando han logrado formar mejores profesionales, es cuando se comparte el proyecto formativo con el centro escolar. Es decir no sirve cualquier centro. Respecto del factor tutor de centro o docente, la evidencia científica dice que incide, los estudios en Chile e internacionales. Señala cierta tensión entre lo que el estudiante, aprendió en la carrera y la práctica aplicada por el docente tutor de centro. Existe en ocasiones desaprobación por lo aprendido en la Universidad.

Lo que importa, es la coherencia y trabajo conjunto, para no generar estas tensiones» (F3TU)

La incidencia del centro escolar para el desarrollo del plan de formación es determinante y se han detectado que algunos centros no permiten que el practicante pueda enseñar.

«De acuerdo a mi experiencia, incide mucho el tipo de centro, a veces por su reglamentación interna, hay complejidad a veces para realizar ciertas acciones, algunos centros no permiten que el practicante, aunque sea la última práctica profesional, pueda tomar hacerse cargo del curso y pueda desarrollar la tarea docente de manera autónoma total» (F4TU).

Otro factor enunciado por un estudiante es la necesidad de un proceso de inducción en dónde previamente se sepa información sobre el lugar de prácticas y su funcionamiento, cultura, sus tutores y concluya con una presentación del estudiante por parte de la Universidad en el centro educacional para acordar las acciones a realizar, otro factor es que en el centro el tutor solo asigna una parte de la clase a los practicantes.

«(...) pero nos encontramos con una realidad distinta, muchas veces no sabemos el funcionamiento de la institución, cuando llegamos recién a hacer la práctica, es muy distinto llegar a un centro con todas las condiciones, que llegar a un centro con muchas brechas, esa diferencia social recién a veces la sabemos a la hora de llegar al establecimiento y no de manera previa, también al momento de dialogar con otros compañeros de curso, presentan un problema colectivo o individual, que es distinto al que presento yo, entonces yo creo que otro factor relevante es la inducción que se pueda tener antes, o la presentación que nosotros la podamos tener antes, de donde nos vamos a desarrollar como futuros docentes en este caso, porque lo digo, en mi caso tuve experiencia previa en otra carrera, nos insertaron en talleres deportivos de los centros educativos, era muy distinto después realizar esas actividades siendo después docente o aplicarlas como docente, cuando llegábamos a hacer prácticas como futuros docentes, el profesor nos decía, harás solo el calentamiento de la clase, y la clase en sí la tomo yo, y porque decía eso el profesor, simplemente porque pensaba que nosotros no teníamos los conocimientos, para desarrollar la clase, entonces yo creo que ahí está la complejidad, o dónde tenemos que nivelar, porque yo recuerdo que cuando nos presentaron los centros de práctica, fue en el aula magna y allí iban diciendo dónde nos tocaría, pero sin recibir más información sobre

el centro de práctica, ahí está la relevancia, tener conocimientos previo del lugar donde iré, conocer al profesor de práctica de manera previa, así se acuerda las acciones con sus pares, alumnos y otros profesionales» (F5E).

Según los tutores de centro los factores son la necesidad de reuniones previas antes de la llegada del practicante con los tutores de universidad. Otro factor es que los practicantes llegan sin planificaciones de las acciones a realizar y falta tiempo para saber sobre la fundamentación o evidencias de lo que realizará con el alumnado de centro, otro factor es experimentar centros con brechas y centros sin brechas antes del egreso o una posible contratación.

«Efectivamente considero que la presentación inicial en las prácticas, es un factor considerable, habitualmente los estudiantes se presentan solos, explicando los propósitos de la práctica, pero sin profesor de universidad y sin una reunión previa. Sinceramente la parte de la clase que más se asigna es el calentamiento, el estudiante llega sin planificación de las acciones a realizar, y a veces no está el tiempo de saber la fundamentación de lo que realizará con los alumnos de la escuela. Otro factor a considerar, y concuerdo con las opiniones anteriores, en que no todas las realidades de los colegios son iguales, no es lo mismo desarrollar docencia en un colegio con todas las condiciones, que realizar docencia en un colegio en dónde existen brechas, el contexto incide en la formación de los practicantes, y hay colegios que no tienen casi nada, recuerdo cuando yo lo fui, me toco un colegio que contaba con diversos materiales e infraestructura para las clases de educación física, entre ellos un gimnasio con pesas, en el cual pude realizar innovaciones con gran participación del alumnado. Sin embargo a veces se le dice a los practicantes que fundamenten las acciones que realizan y falta ahí un poco, entonces sería bueno que antes, ellos puedan preparar una planificación y presentarla fundamentada, para saber que realizará y por cuales motivos. Ahora sería bueno que el practicante pueda de manera previa, presentar una planificación, con base en la evidencia, fisiológicas, pedagógicas y adaptada al centro. Igual sería bueno que el estudiante tenga en las prácticas educativas, la ocasión de vivenciar varios centros educativos, algunos que no tengan muchos recursos y otros con recursos, de manera que se vivencien posibles experiencias, antes de una eventual contratación. A veces uno llega a lugares inesperados a trabajar, en dónde no había un conocimiento previo. Principalmente que tenga clara la parte teórica y para que se hacen las cosas, improvisan mucho, saben harto juego, pero falta más fundamentación, capacidad de planificar es importante» (F5TC).

9.4.1.2. *Las acciones profesionales que solo se desarrollan en el Prácticum*

Las acciones profesionales que solo se desarrollan en el Prácticum es un código referenciado en el cual un tutor de universidad considera que mediante los aprendizajes experienciales se construyen hitos y validan las competencias, mediante una relación de aprendizaje recíproco con el alumnado de centro en donde ambos aprenden, en concreto se aprende el saber hacer lo cual es fundamental para ser profesores.

«Los aprendizajes experienciales, se construyen hitos y se validan las competencias, por ejemplo un estudiante puede anotar perfectamente todos los pasos que teóricamente debe tener una clase, pero otra cosa es hacerlo en la clase, en esta experiencia, tiene que ver con el sentido humano de la pedagogía, porque esta tiene sentido cuando existe la relación con el otro, de manera que intentamos hacer que unos saberes se compartan con otros, como ejercicio solidario de la pedagogía, por lo tanto en la práctica tengo la oportunidad de conocer a ese otro, interactuar con ese otro, y definirme a mi desde ese otro, se supone que yo pongo al alumno al centro, y como hago eso, todo lo que me define tiene que ver con ese otro, y ahí me hace sentido, lo que en algún momento hemos discutido, desde Paulo Freire, no hay docencia sin discencia, es decir, no soy docente sino tengo alumnos, es decir no soy docente sino reconozco que en la medida que los alumnos aprenden conmigo, yo aprendo con ellos. Todos aprendemos, yo aprendo de mis alumnos y ellos aprenden de mí, es recíproco, y ahí recién me encuentro con los modelos competenciales, que por cierto, según sus tres dimensiones generales, no basta solo lo teórico, saber ser, saber, saber hacer, es decir, en la práctica se aprende el saber hacer, muy importante en este modelo, desde allí pasamos a ser profesores» (F6TU).

Otro tutor de universidad indica que liderar y tomar decisiones, lo cual se consigue en un año lectivo mediante un procedimiento ascendente primero observa, luego realiza acciones acompañado del tutor de centro y finalmente el estudiante toma decisiones de manera autónoma respecto del proceso enseñanza aprendizaje del alumnado de centro.

«Considero que liderar y tomar decisiones, dirigir actividades del proceso enseñanza aprendizaje, además la práctica está organizada de manera ascendente, la primera etapa es de observación, la segunda es de tipo acompañamiento y la última profesional, en donde el estudiante comienza

paulatinamente a estar a cargo del curso, hasta que el por sí sólo logra tomar decisiones respecto del proceso enseñanza aprendizaje» (F7TU).

Otros aprendizajes son la empatía, el debate, generar opiniones, construir empatía en la relación que se establece con el tutor de centro, demostrar aprendizajes, hacer acciones, recibir retroalimentación de pares y tutor, como señala un estudiante.

«Creo que la empatía, conversar, debatir, opinar, construir empatía, sobre todo cuando uno trabaja con el tutor. Y también se pueden demostrar o realizar cosas, para recibir la opinión de mis compañeros y profesores» (F8E).

Otros aprendizajes son las relaciones y acciones que se establecen con el alumnado de centro y su diversidad, la solución de problemáticas. Lo anterior se realiza en tiempos acotados debido a que el centro pide protagonismo de la clase al tutor.

«Las relaciones y acciones profesionales que se deben realizar con los alumnos y su diversidad. La resolución de problemas. El tiempo y el espacio para que el practicante lo pueda realizar no muchas veces es amplio, nosotros debemos pasar una cantidad de contenidos y se nos pide protagonizar la clase» (F9TC).

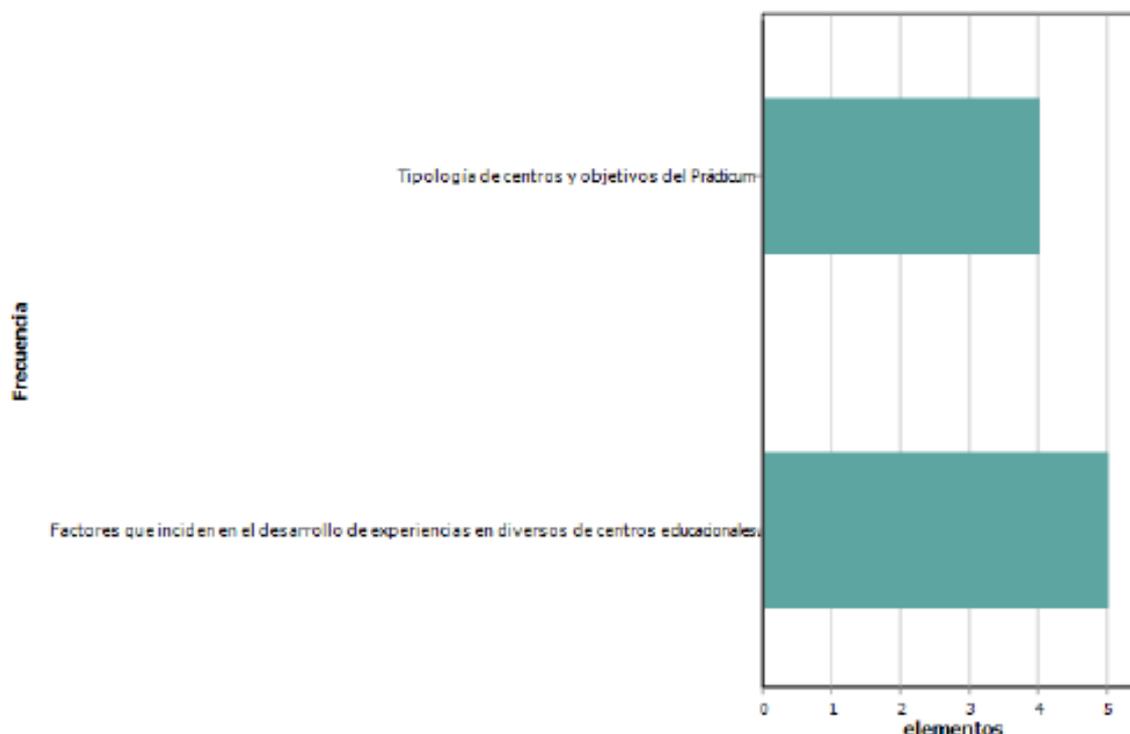
Por lo cual las acciones que solo pueden aprenderse en la práctica son aquellas que pueden ser aplicables y permiten desarrollar los principios fundamentales de la profesión.

«Es compleja la pregunta, pero mi reflexión sería, hay principios fundamentales de la educación física, como desde las ciencias biológicas, educativas y filosóficas etc. Y estos deben aplicarse en contextos muy específicos, por lo tanto las acciones que solo se aprenden en la práctica son aquellas que permiten ser aplicables, y permiten fortalecer los principios fundamentales de la profesión» (F10TU).

9.4.2. Dimensión: Con relación a la tipología de centros

En el siguiente gráfico 13 se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de *Tipología de centro*. A continuación, se analiza cada código del estudio.

Gráfico 13: Con relación a la tipología de centros



Fuente: Elaboración propia.

9.4.2.1. Tipología de centros y objetivos del Prácticum

La tipología de centros y objetivos del Prácticum es un código referenciado en el cual se logra identificar que no todos los contextos están siendo experimentados por los estudiantes de la carrera como por ejemplo las escuelas denominadas interculturales bilingües.

«no todas las posibilidades se logran explorar, escuelas interculturales bilingües por ejemplo, y están reconocidas por el ministerio, considero que aún no nos estamos haciendo cargo en su totalidad, de una formación docente y práctica que reconozca, legitime las particularidades de la zona, eso me preocupa, pero entiendo que es un desafío común, igualmente en otras universidades, y es algo que con unas decisiones consensuadas podría solucionarse» (F11TU).

Otro factor reiterado indica que no siempre los centros contemplan en su reglamentación que el practicante pueda realizar acciones como por ejemplo lo estipulado en la última práctica donde debe hacerse cargo del curso de manera autónoma y desarrollar la tarea docente.

«De acuerdo a mi experiencia, incide mucho el tipo de centro, a veces por su reglamentación interna, hay complejidad a veces para realizar ciertas acciones, algunos centros no permiten que el practicante, aunque sea la última práctica profesional, pueda tomar hacerse cargo del curso y pueda desarrollar la tarea docente de manera autónoma total» (F12TU).

Un factor mencionado por un tutor de centro señala que debido a las brechas que tienen algunos centros el ejercicio docente se complejiza versus otras realidades donde no hay problemas, lo cual influye en cómo se desarrollan o practican las competencias.

«las realidades donde hay más brechas sociales se complejiza el ejercicio docente, hay más situaciones que resolver y que afectan la disposición al aprendizaje y se requieren más competencias, en lugares donde está todo, considero que son menos los factores y por lo tanto otra forma de practicar las competencias» (F13TC).

Un estudiante aduce que no hubo diferencias entre la primera práctica y la práctica profesional, debido a que en ambas solo hacia la primera parte de la clase, por lo mismo señala la necesidad de iniciar el Prácticum de manera temprana para conocer más realidades y desarrollar competencias.

«En mi caso la etapa de observación y luego práctica profesional, se me hacía largo el bloque de la clase, solo podía hacer el calentamiento, en este caso yo creo que la carrera, sería bueno iniciar de manera más temprana, para la sociabilización, manejo de grupo y para conocer más realidades y no se hace hoy en la universidad» (F14E).

9.4.2.2. *Factores que inciden en el desarrollo de experiencias en diversos centros educacionales*

Los *factores que inciden en el desarrollo de experiencias en diversos centros educacionales* es un código referenciado, las experiencias tempranas en contextos de profesionales parecen tener ventaja en como relacionarse en el Prácticum y desarrollar iniciativas en las actividades, sin embargo cuando la experiencia práctica es sólo en la última parte de la carrera se tiende a copiar como el tutor resuelve las situaciones y no se genera una práctica reflexiva.

«Quiero enfocarme desde mi vivencia, creo que al tener experiencia previa en otra carrera, me ayudó a saber relacionarme en el contexto de la práctica

de la carrera, mis compañeros de práctica les costaba más relacionarse, la práctica era más bien copiar la manera en la cual el profesor del centro resolvía las cosas, pero no tomaban la iniciativa» (F15E).

Un tutor de universidad complementa que las comunidades educativas en el sur de Chile son diversas pero no muchas, aun así no todas logran explorarse en el pregrado.

«Desde el concepto de comunidad educativa, concepto que puede ser muy diverso en el contexto de la décima región, considero que éstas no siempre son escuelas, sino personas que se relacionan en un espacio, dónde se comparten saberes, éstas no son muchas, pero considero que no todas las posibilidades se logran explorar» (F16TU)

Otro tutor de universidad difiere respecto de la postura anterior y señala que la carrera opta por una formación más especializada debido a la acumulación del conocimiento científico, señala que es complejo manejar todos los contextos y que la actual organización del Prácticum favorece la especialización.

«Creo que la respuesta es No. Porque las prácticas están limitadas a un determinado número de contextos, en este caso la malla curricular, se enfoca más a la educación media, en mi opinión estoy más de acuerdo con la especialización, debido al crecimiento exponencial del conocimiento científico, en educación por ejemplo, tener un manejo de todos los contextos podría ser complejo, al menos si nos referimos al conocimiento profundo de estos contextos, evitando teniendo un mar de conocimiento pero con un metro de profundidad, en este caso una especialización, no es una mala idea, entonces creo que favorece a la especialización que se está buscando» (F17TU).

No está reglamentado que un mismo estudiante pueda experimentar el desarrollo de competencias en diversos centros.

«un practicante puede iniciar en un centro y terminar todo su Prácticum en el mismo centro, además no está reglamentado que un mismo estudiante pueda vivir varias realidades» (F18TU).

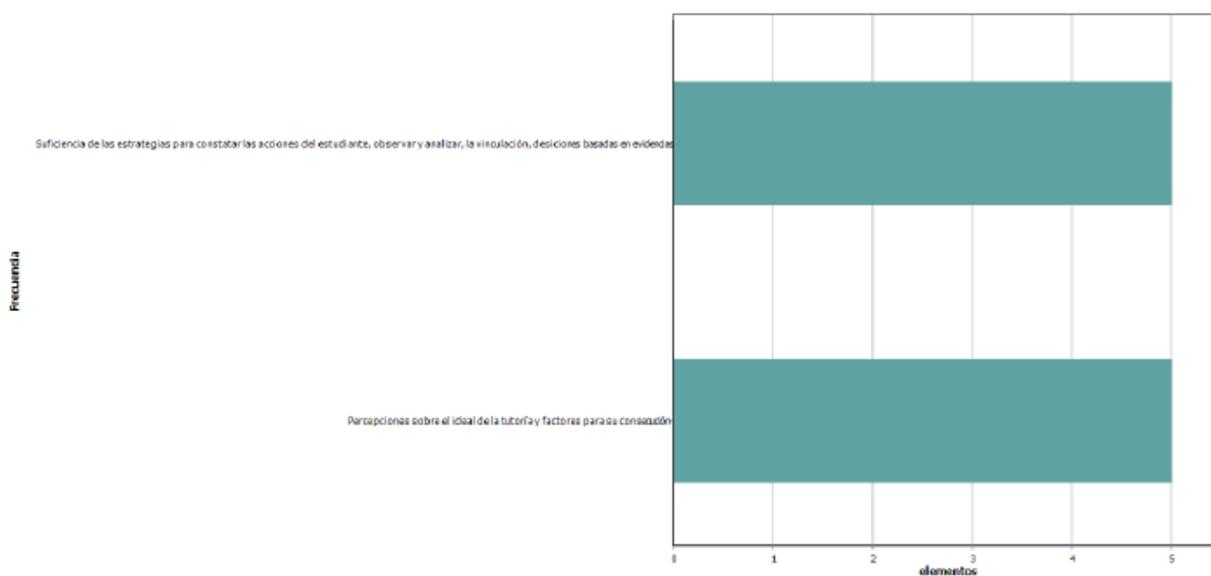
La importancia de experimentar varios contextos radica en que se pueden comparar los lugares, la forma de practicar las competencias son distintas entre centros con brechas y otros donde no las hay.

«En mis tiempos, no tuve la oportunidad de estar en diversos colegios, pero en el liceo donde estuve, tenía brechas, pero el tutor tenía un excelente acompañamiento hacia mis acciones, en ese contexto aprendí que el factor diversión y movimiento era importante, la recreación, pero igual me hubiera gustado trabajar en más realidades, ahora lo hago, pero fui aprendiendo ciertas maneras de ejercer la pedagogía allí, el interés por los contenidos ministeriales es mayor y se nota una disposición positiva al aprendizaje, las realidades donde hay más brechas sociales se complejiza el ejercicio docente, hay más situaciones que resolver y que afectan la disposición al aprendizaje y se requieren más competencias, en lugares donde está todo, considero que son menos los factores y por lo tanto otra forma de practicar las competencias» (F19TC).

9.4.3. Dimensión: Con relación a la tutoría

En el siguiente gráfico 14 se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de la *tutoría*. A continuación se analiza cada código del estudio.

Gráfico 14: Con relación a la tutoría



Fuente: Elaboración propia.

9.4.3.1. *Suficiencia de las estrategias para constatar las acciones del estudiante, observar y analizar, la vinculación, decisiones basadas en evidencias*

La suficiencia de las estrategias para constatar las acciones del estudiante, observar y analizar, la vinculación, decisiones basadas en evidencias, es un código bastante referido, un estudiante señala que las estrategias no son suficientes debido a que durante todo el ciclo de Prácticum nunca fueron a verlo desde la Universidad, si bien fue calificado no hubo retroalimentación de sus acciones y pocas veces las recibió desde el tutor de centro pero sin una reflexión o conversación profunda sobre el tema durante el proceso.

«La verdad en mi caso, nunca me fueron a supervisar, al centro de práctica, el año completo que hice no fueron nunca a verme, considero que eso es muy importante en la formación, porque al finalizar mi periodo de practica fui evaluado con una calificación, con una nota, pero sin retroalimentación durante ese periodo de aprendizaje, pocas veces mi supervisor de colegio, pero sin una reflexión o conversación profunda del tema, para mí la primera practica fui incomoda, porque era solo observar, poco sabia de eso. Había al final una presentación, pero en el proceso, faltó que me fueran a ver» (F20E).

Por otro lado se aduce que hay estrategias diversas pero no hay seguridad de que sean suficientes o contundentes, durante la formación los estudiantes reflexionan sobre una educación física basada en evidencias y no creencias, pero faltan que se apliquen las mismas instancias en el Prácticum, como indica un tutor de universidad.

«Mi reflexión, es que las estrategias son diversas, pero no estoy seguro si son suficientes o contundentes. Considero que en el transcurso de la malla los estudiantes, reflexionan sobre una educación física basada en la evidencia versus creencias, en las distintas áreas temáticas se reflexiona así, pero creo que faltan más instancias, dónde se reflexione, se discuta como la evidencia podría ayudar a construir una mejor educación física, por sobre las creencias en la práctica pedagógica» (F21TU).

Una complejidad es la actualización el conocimiento avanza pero las prácticas siguen siendo iguales en las aulas, falta adquirir herramientas de investigación para la mejora permanente, se necesita reflexionar sobre la propia práctica, incluyendo a estudiantes y alumnado de centro con métodos, hay dudas respecto si la carrera está logrando determinar si los estudiantes toman decisiones basadas en evidencias y no ocurrencias.

«Me pregunto cómo podemos llegar a una educación basada en la evidencia, el conocimiento avanza, y las prácticas en el aula siguen siendo iguales, y creo que todos somos parte del problema. Mi pregunta es si la evidencia es solo lo que escriben otros, o si esa evidencia me sirve a mí. Es importante tener evidencias, es ahí cuando yo digo que deben adquirir técnicas de investigación, como herramienta al servicio de la mejora permanente de la pedagogía, es decir, el docente necesita reflexionar de su práctica, pero como lo hace?, considero que necesita un método riguroso, que le permita mejorar de manera permanente, eso significa reflexionar a partir de lo que me digan los estudiantes, estaremos promoviendo en los estudiantes en Prácticum procesos reflexivos mediante métodos rigurosos, es decir, los docentes saben investigar para mejorar sus acciones pedagógicas, y desde esta perspectiva me atrevo a dudar al respecto, considero que como carrera no sé si estamos logrando determinar si los estudiantes toman decisiones en base a evidencias y no ocurrencias» (F22TC).

Las estrategias para constatar el desarrollo de competencias en los estudiantes son insuficientes, la colaboración ministerial en este aspecto en ámbitos como la reflexión continua de la práctica e inserción en el sistema educacional en dos cohortes analizadas demuestran brechas, por lo cual las estrategias no son suficientes.

«creo que dar respuesta a temas educativos, es muy complejo dar una respuesta concreta, porque insisto, al tener un componente social, al tener tantos factores, que inciden, la pregunta apunta a la capacidad crítica del alumno en la toma de decisiones, basándome en algunos resultados que tengo a mano, sobre si el alumno es capaz de forma continua y reflexionar sobre su práctica, y su inserción en el sistema educacional, en dos cursos analizados, los resultados no superan el 30%, de respuestas consideradas correctas por el CPEIPE. Avalado por estos resultados, podría decir que no son suficientes las estrategias, porque los resultados, que entrega la evaluación nacional diagnóstica, que es un instrumento de medida, que establece el ministerio, revela que no es suficiente» (F23TU).

Finalmente, este código revela que propuestas hay pero el tiempo para desarrollarlas no es tal debido a la sobrecarga laboral de los tutores de centro y la cantidad de contenidos que deben desarrollar desde el ministerio, el tutor de centro indica que es complicado dar mucho espacio a los practicantes en la clase concretamente por el tiempo disponible y por las políticas del colegio.

«Es complejo a veces hay propuestas, pero los espacios son pocos, no da el tiempo para hacerlo y se debe seguir una malla ministerial de contenidos, en pocas horas, pero sí creo que la clase debería ser diaria por sus notables efectos en la salud y aprendizaje, pero es complejo. Falta una relación basada en la confianza, muchas veces es complejo dejar espacios, a veces las políticas del colegio son estrictas respecto del manejo grupo curso, hay poco tiempo, considero que es muy complicado» (F24TC).

9.4.3.2. *Percepciones sobre el ideal de la tutoría y factores para su consecución*

Las *percepciones sobre el ideal de la tutoría y factores para su consecución*, es un código bastante referenciado en donde se indica que los factores inician con realizar una revisión profunda de los hallazgos disponibles para establecer los principios en este tema y de esta manera se acompañe al estudiante en el Prácticum.

«No me atrevo a definir una tutoría ideal, pero de acuerdo a lo que se ha hablado, son tan diversos los contextos, podría hablar de los factores para consecución, considero que la carrera podría hacer revisión profunda de la teoría disponible y desde allí discutir los principios inquebrantables, en este asunto, para que se utilicen toda vez que se acompañe a un estudiante, en su proceso de Prácticum» (F25TU).

Otra postura es contar con tutores que cumplan un perfil para la consecución de los objetivos de la tutoría, la relación con los centros debe complementarse con métodos que permitan identificar competencias nuevas que se están precisando en el medio laboral, se requiere incorporar principios clave como el feedback pertinente y oportuno, no solamente al final de la etapa de Prácticum que invite a la reflexión y que sirva para que el practicante tome decisiones basadas en evidencias, además se requiere un número suficiente de tutores para llevar a cabo este ideal.

«Considero fundamental analizar si los tutores desarrollan en sí mismos las competencias y perfil de egreso de la carrera, porque es difícil que alguien desarrolle competencias en otros sino las posee, menos en un oficio tan experiencial como lo es la pedagogía, por lo tanto por eso es tan importante y es fundamental los procesos de acompañamiento, de supervisión, etc. La literatura plantea que las prácticas, son fundamentales para los estudiantes en su formación y para las universidades, porque desde allí los supervisores, o tutores, la universidad puede extraer información permanente, para mejorar los procesos formativos y revisar las competencias, debido a que

comienzan a necesitarse competencias nuevas. Por ellos se sugiere que se designe como tutores a aquellos docentes, que se consideran clave, aquellos que tienen incidencia curricular, que tienen mayor permanencia en las universidades, etc. Y además, como se supone la práctica es tan importante se dice que se requiere un feedback, pertinente y oportuno, es decir, en el momento que se requiere, no después de que paso un año por ejemplo, se requieren un número suficiente de tutores, por lo tanto, aquellos docentes que hacen tutorías de práctica, deben tener una alta apropiación de aquello que busca la carrera. Creo que hay otros factores, para que una tutoría tenga éxito debe ser pertinente, coherente con lo que el alumno necesita, oportuna, que fomente el dialogo la comunicación, que invite a la reflexión, y que por supuesto sirva, para que futuro profesor o profesora, pueda, tomar decisiones en base a evidencia y no ocurrencias o creencias» (F26TU).

Un estudiante señala que se debe mejorar el acompañamiento y preocupación por los aprendizajes en la práctica por parte de los tutores de universidad, que puedan ver como se aplica la teoría y recibir retroalimentación y se genere el espacio para que escuchen las inquietudes o dudas.

«Para mí es una respuesta compleja, lo que me hubiera gustado que exista en ese periodo, cuando me tocó vivirlo, era el acompañamiento que para mí es muy importante, el hecho de que un profesor esté preocupado por ti constantemente, eso te ayuda, te motiva a seguir perfeccionándote, es importante y pasa mucho en la pedagogía, en la parte teórica, la carrera en general si tiene una buena comunicación, y se preocupan de nuestros aprendizajes, pero sería ideal que esto ocurra de igual manera en las prácticas, desconozco los motivos, pero creo que los profesores deben pensar que ya contamos con todos los elementos, sería importante que ellos puedan ver como aplicamos la teoría, creo que falta más presencia, creo que es clave, para que nos puedan entregar sus observaciones y escuchar nuestras inquietudes» (F27E).

Realizar observaciones de las acciones del estudiante entre tutores de centro y tutores de universidad, establecer espacios conjuntos para analizar o reflexionar aciertos y errores, planificar de manera conjunta las actividades del estudiante.

«Considero que efectivamente, el acompañamiento del tutor universitario es importante, los estudiantes llegan solos a presentarse, ese feedback es

importante, uno trata de dárselo a los practicantes, y se generan algunos espacios para que intervengan en la clase, considero que es importante que se puedan ver las acciones del estudiante, en conjunto. Para que el estudiante sepa sus aciertos y errores, de manera que se reflexione, se analicen las causas y se pueda mejorar en la próxima visita o clase. Ahora es muy importante consignar, que en muchas ocasiones no es posible dejar la clase entera al estudiante practicante. Respecto de la comunicación entre universidad y centro educativo, sería ideal acordar las fechas en las cuales debería intervenir el estudiante, para poder observar en conjunto. De manera que exista una mejora progresiva de las intervenciones. En el lugar donde trabajo, muy escasas veces han ido a observar a los estudiantes, y en otras asignaturas ocurre lo mismo, pienso que es una deuda de las pedagogías. Considero entonces que falta eso, para que el alumno reciba una crítica constructiva y acompañada. Lo ideal de acuerdo a mi experiencia, es que se tengan profesores idóneos en los centros educativos, y que se trabaje en conjunto con la universidad, con los profesores guías. El acompañamiento es fundamental» (F28TC).

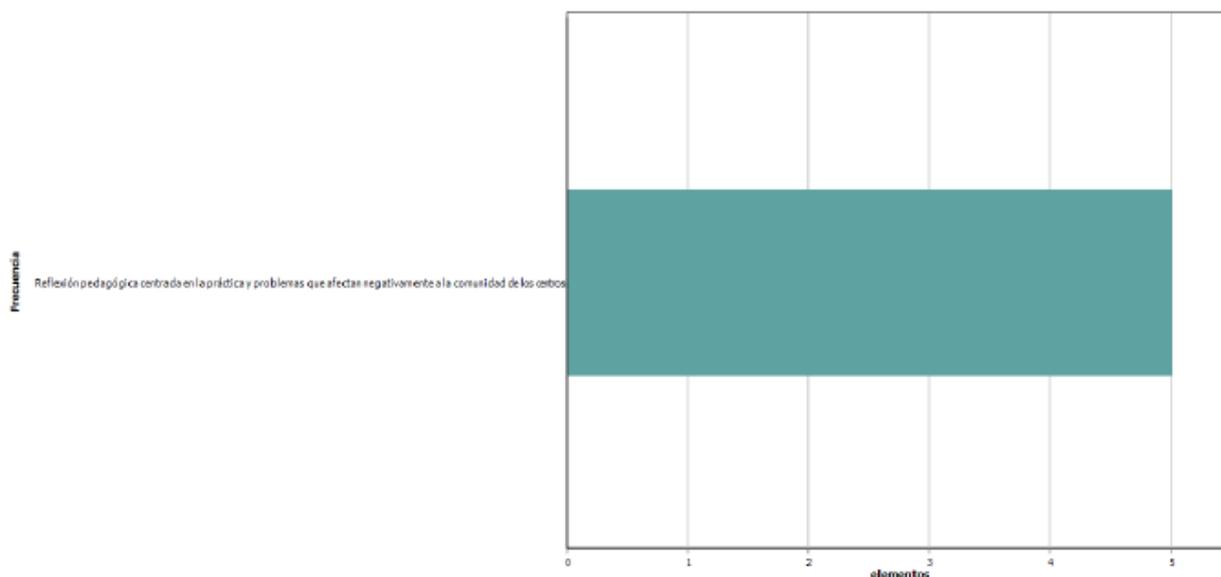
Importa mucho la experiencia de los tutores en temas de prácticas, medir los niveles de satisfacción de los agentes intervinientes, determinar el número de tutorías y el conocimiento alcanzado por el estudiante en el Prácticum.

«Para mí una tutoría ideal es aquella que permite, el cumplimiento del objetivo de la tutoría, básicamente, eso, por supuesto cuán rápido se consigue, depende del conocimiento del tutor sobre el lugar de prácticas, que nivel de satisfacción hay después de las tutorías, el número de tutorías, el conocimiento del alumno practicante» (F29TU).

9.4.4. Dimensión: Con relación a la reflexión en el Prácticum

En el siguiente gráfico 15 se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de *reflexión de la práctica*. A continuación se analiza cada código del estudio.

Gráfico 15: Con relación a la reflexión en el Prácticum



Fuente: Elaboración propia.

9.4.4.1. Reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros

La *reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros*, es un código bastante referenciado, se considera que debe desarrollarse por medio de la reflexión crítica en conjunto en tanto se basen las acciones en evidencias, en la etapa de observación se debiera paralelamente planificar acciones basadas en evidencias debido a que en los centros no siempre se trabaja con teoría nueva lo cual no está exento de resistencias realizando esto se daría un desarrollo del estudiante y una formación permanente de los tutores de centro. Hay necesidad de que el estudiante planifique según evidencias y pueda justificar debidamente sus acciones.

«Considero que mediante la reflexión crítica con los guías es importante porque basar las acciones en evidencia, debe ser el centro de las practicas, no siempre se puede hacer. Pero en la etapa de observación, sería bueno juntarse, para planificar las acciones según evidencia, y después observar juntos, porque no siempre en los centros educativos se maneja teoría nueva. Uno siempre aplica casi lo mismo. Es difícil aplicar otras cosas, hay resistencia. Falta que se comparta más. Habría más seguridad de las competencias del estudiante, y una formación permanente que se daría en el proceso. Los

chicos que están saliendo, no siempre planifican según evidencias. A veces hacen cosas y dicen que es correcto porque sí» (F30TC).

Otra percepción aduce que se debe entender que es una análisis y la reflexión crítica, hay ausencia del trabajo de estos conceptos en las tutorías, falta trabajarlos igualmente con pares o practicantes de otras carreras que están haciendo clases al mismo grupo de alumnos, falta que se integren los practicantes a las reuniones de los docentes del centro cuando analizan las problemáticas, de esta manera se podrían identificar problemas y presentar acciones de solución por ejemplo en la prevención del uso de drogas, problemas relacionados a la violencia en los centros.

«Uno no siempre entiende lo que es un análisis o reflexión crítica, y no son conceptos que hablamos en mi tutoría, creo que a veces la palabra crítica, se ve como algo negativo y así se asume en la sociedad, junto con eso, igual sería importante vincularse con practicantes que son de las otras carreras, en el mismo colegio, como para analizar las problemáticas del curso donde se hace el Prácticum, o comunidad escolar, a veces nos centramos mucho en lo que pasa en el gimnasio como practica de educación física, cuando uno llega a la sala de profesores se sienta en un rincón, como que falta integración ahí, para conocer lo que se habla de las problemáticas de la comunidad escolar, y así, presentar propuestas contra prevención de drogas, violencia escolar, y aportar a la comunidad en general» (F31E).

Se debe fomentar la reflexión pedagógica centrada en la práctica generando un ciclo que contenga un diagnóstico, luego diseño y realización de acciones que superen los problemas identificados, lo anterior puede activar procesos de transformación, formar profesores comprometidos y sensibles con su entorno, colaboradores de la justicia social, no hay seguridad de que esto se esté realizando en la carrera. Hay modelos disponibles y evidencias para usar e inciden en la mejora personal y mejoras en el entorno.

«La reflexión pedagógica, centrada en la práctica, como tal, toda reflexión centrada en ella, y que además del diagnóstico, se comprometa al diseño y realización de acciones, que permitan superar nudos críticos, que han sido previamente identificados, considero que puede inducir procesos de transformación, en distintas dimensiones, niveles, o profundidad, tal vez al principio solo se logren cambiar prácticas, pero más complejo son cambiar las creencias, cuando mediante un análisis reflexivo cambiar las convicciones y que generen una transformación personal, éstas tienen sentido. No

obstante, el trabajo para la transformación es más complejo, pero por sobre todo formar profesores, comprometidos y sensibles con su entorno, con ética, comprometidos con la justicia social, con la superación de las desigualdades, que se comprometan con la formación de ciudadanos, en los lugares que habitan, y ahí hay que hacer una pregunta, ¿estamos realmente dentro de la formación de nuestros estudiantes, incorporando modelos, practicas, metodologías, para que los estudiantes sean comprometidos con su entorno?, porque hay modelos pedagógicos y métodos que han demostrado ser eficientes para ello, el modelo de responsabilidad social, aprendizaje servicio, por lo cual se requieren dos cosas, que los procesos reflexivos estén sustentados en la evidencia, en la transformación personal, pero que sobre todo, vaya en coherencia con la formación recibida en la carrera, se necesitan modelos de formación, de práctica, de reflexión, que estén alineados, que permitan hacer entender al estudiante, que rol no solo está centrado en la mejora de sí mismo, sino que por sobre todas las cosas la docencia, implica la transformación de aquello que nos rodea» (F32TU).

Un tutor de universidad complementa que la reflexión es una estrategia excelente para la formación y debe asimilarse de manera interdisciplinar, con pares, otros profesionales, con análisis de los procesos iniciales, intermedios y finales, esto significa revelar una formación basada en evidencias.

«La reflexión es una excelente estrategia, para mejorar las acciones del estudiante en el Prácticum, ahora bien para que éstas acciones 2.0 puedan ser transformadoras de la problemática que afectan a las comunidades escolares y aula, la reflexión debe estar acompañada a mi juicio por expertos en reflexión, desde los filosófico, científico, metodológico, etc. Reflexiones introspectivas, con otros compañeros, otros profesionales, podría ser un buen ejercicio, sobre todo si se acompaña con análisis de los procesos, iniciales, intermedios y final, para constatar, eso significa relevar una educación basada en evidencia» (F33TU)

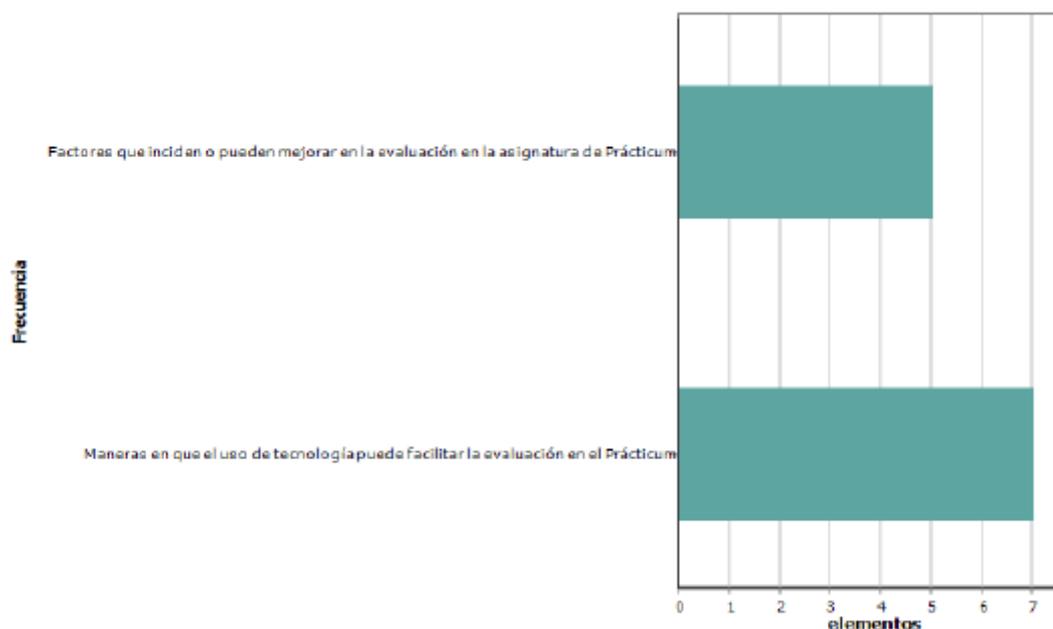
Se deben incorporar metodologías y con profesionales que posean un perfil para desarrollarlo, capaces de diseñar metodologías y liderar los procesos de reflexión, una actividad muy provechosa sería incorporar a los agentes intervinientes, como practicantes, tutor de universidad, tutor de centro y alumnado de centro, lo cual podría evidenciar como las prácticas están impactando a la comunidad escolar.

«Primero que nada con metodologías, siendo liderado por profesionales capaces y con las competencias, para poder diseñar las metodologías y liderar los procesos reflexivos. Considero que una manera, es que se incorpore al estudiante, tutor universitario, tutor de centro y alumnos de centro. Considero que si la reflexión se trabaja con estas personas, se puede evidenciar, como el estudiante está impactando en su proceso de práctica» (F34TC).

9.4.5. Dimensión: En relación a la evaluación en el Prácticum

En el siguiente gráfico 16 se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de *evaluación en el Prácticum*. A continuación se analiza cada código del estudio.

Gráfico 16: Con relación a la evaluación en el Prácticum



Fuente: Elaboración propia.

9.4.5.1. Factores que inciden o pueden mejorar en la evaluación de la asignatura de Prácticum

Los factores que inciden o pueden mejorar en la evaluación de la asignatura de Prácticum, es un código referenciado se revela que sólo habría una pauta de evaluación final de calificaciones, no hay evaluación de proceso con finalidad formativa, aunque se indica que hay acompañamiento en el proceso no existen instrumentos que den cuenta de ello, señala un tutor de universidad.

«El Prácticum tiene una pauta de evaluación final, establecida, una pauta de calificaciones, para que tenga un componente evaluativo, considero que debería revisarse todo el proceso de evaluación de la práctica, e incorporar realmente una evaluación con finalidad formativa y para ello tiene que desplegar una serie de procedimientos e instrumentos en todo el proceso de Prácticum, que realmente convierta a la evaluación en una real evaluación, porque hasta el momento lo que hay es una pauta de calificaciones final de un momento específico que según la evidencia de hoy no podría determinarse como una evaluación en realidad, pero hay un acompañamiento constante en el proceso pero que no está formalizado, con instrumentos que den razón de un proceso evaluativo» (F35TU).

La pauta de calificaciones está establecida en el Prácticum y esta podría mejorar incorporando la percepción del alumnado de centro que fue receptor de las acciones formativas del practicante.

«La pauta de evaluación está establecida por norma en el Prácticum, y los factores que inciden o podrían incidir, factores formales como la puntualidad, la presentación personal etc. El dominio de las temáticas específicas, calentamiento, acondicionamiento físico, bailes folclóricos. La evaluación podría mejorar incorporando la apreciación de los alumnos que interactuaron con el practicante, y solicitar su percepción» (F36TU).

El tiempo disponible para orientar a los estudiantes en práctica es escaso, no se alcanza a dialogar sobre todas sus intervenciones en el aula, se hace difícil evaluar al final con calificaciones sobre todo cuando hay más de un practicante por tutor, ideal sería incorporar una evaluación de proceso y formativa con ayuda de tecnología.

«Se necesita tiempo para poder orientar a los estudiantes en práctica, hay situaciones muy complicadas que a veces no alcanzamos a dialogar como sus intervenciones en el aula. Como señaló alguien por ahí, a veces el cuadernillo no es una buena manera de ponderar las competencias, sobre todo cuando hay más de un practicante para guiar, tal vez una evaluación formativa o de proceso sería ideal con ayuda de tecnología» (F37TC).

La percepción de un estudiante respecto al tema señala que la retroalimentación es un aspecto importante y debe aplicarse en el momento indicado posterior a las acciones realizadas en el aula, pero los tutores de centro no cuentan con el tiempo suficiente para realizarlo, se ven muchas situaciones complejas en el aula. Evaluar con la pauta al final del proceso es complejo porque hay que ir acordándose de

todo el proceso y las cosas que se hicieron o no, sobre todo cuando hay más de un practicante, esto podría mejorarse con tecnología de manera que se registre en el momento lo que se ha realizado.

«Considero que la retroalimentación tiene que ser en un momento indicado, muchas veces vemos situaciones complejas, como practicantes a veces se necesita esas indicaciones en las acciones con los estudiantes y al final si bien la evaluación es algo que abarca tiempo, debe ser retroalimentada in situ, con un docente continuo, los profes de aula no siempre tienen tiempo de retroalimentar, o sin mucha conversación y fundamento. Yo veía que se me evaluaba con un cuadernillo, pero era complicado, el mismo profesor a veces debía evaluar a muchos e ir acordándose de las cosas, sobre quien lo hizo o no, y éramos muchos. Creo que esto se puede mejorar con tecnología, puede ayudar a evaluar, buscar una herramienta, que registre in situ». (F38E).

9.4.5.2. *Maneras en que el uso de la tecnología puede facilitar la evaluación en el Prácticum*

Las maneras en que el uso de la tecnología puede facilitar la evaluación en el Prácticum es un código bastante referenciado y se asocia a que puede facilitar aspectos de la evaluación, ayuda a evitar el plagio y facilita la comunicación entre los agentes intervinientes del Prácticum.

«Sin duda para facilitar aspectos de la evaluación, evitar el plagio y para facilitar la comunicación» (F39E).

Es una herramienta útil en tanto permita potenciar los procesos educativos, se pueden optimizar los procesos reflexivos, colaborar en los tiempos, contar con datos para tomar decisiones basadas en evidencias, indica un tutor de universidad.

«es una herramienta en tanto permita potenciar y mejorar los procesos educativos, muchas veces se ve que prácticas discutibles que se usan de igual manera con esta herramienta. Creo que pueden optimizar los procesos reflexivos, los tiempos, que puedan analizar los datos para tomar decisiones basadas en evidencias» (F40TU).

En el caso analizado se usa un cuadernillo de calificaciones al final del Prácticum y al parecer no es una buena manera de ponderar las competencias, la tecnología puede colaborar con el desarrollo de una evaluación formativa o proceso, debido a que facilita el registro de las acciones.

«Como señaló alguien por ahí, a veces el cuadernillo no es una buena manera de ponderar las competencias, sobre todo cuando hay más de un practicante para guiar, tal vez una evaluación formativa o de proceso sería ideal con ayuda de tecnología» (F41TC)

En la carrera puede solucionar problemas como las mediciones físicas, se ahorra tiempo y se incrementa la confiabilidad por lo tanto mejora la evaluación.

«Desde mi opinión puede ayudar a solucionar unas potenciales problemáticas, como las mediciones físicas de la clase de educación física, se ahorra tiempo, se incrementa la confiabilidad, éstas acciones permiten mejorar la evaluación del Prácticum, la tecnología es una ayuda sin duda» (F42TU).

En lo administrativo puede colaborar mucho ya que quedaría un registro digital en caso que un estudiante congele la carrera y quisiera retomar, en la actualidad se guarda el libro impreso.

«Puede incidir de buena manera si se respetan los principios formativos, de un buen Prácticum como se ha comentado, desde lo administrativo puede ayudar demasiado, el libro manual impreso además de debe guardar en caso que un estudiante congele y después quiera retomar la práctica, ayudaría mucho en estos procedimientos» (F43TU).

Se puede disponer de mecanismos que eviten el plagio lo cual a veces se hace y se está a punto de egresar, además ayudaría al registro de actividades o acciones realizadas por los estudiantes.

«Creo que esto es importante, porque a veces se hace plagio y no hay un aprendizaje y se está a punto de ser profesional. Ayuda al registro de cosas» (F44E).

Ayuda a evaluar sobre todo en situaciones donde el tutor tiene más de un practicante a cargo, puede colaborar en registrar al momento los desempeños de los estudiantes y no tener que estar acordándose al final del Prácticum los desarrollos de cada competencia.

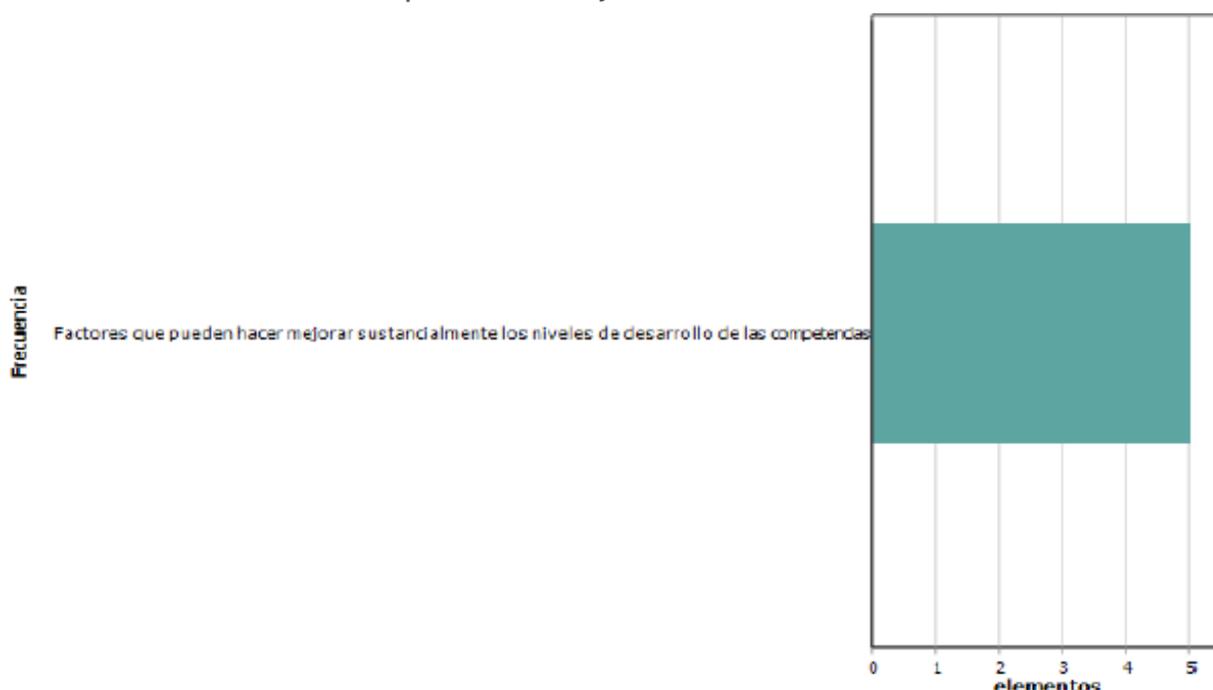
«Yo veía que se me evaluaba con un cuadernillo, pero era complicado, el mismo profesor a veces debía evaluar a muchos e ir acordándose de las cosas, sobre quien lo hizo o no, y éramos muchos. Creo que esto se puede

mejorar con tecnología, puede ayudar a evaluar, buscar una herramienta, que registre in situ» (F45E)

9.4.6. Dimensión: Con relación a los procesos de mejoras

En el siguiente gráfico 17, se presentan los códigos y su frecuencia alusivos a la categoría de *perspectivas*. A continuación se analiza el código del estudio.

Gráfico 17: Con relación a los procesos de mejoras



Fuente: Elaboración propia.

9.4.6.1. Factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias

Los factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias, es un código bastante referenciado en este se indica que los procesos de formación deben ser cambiantes y sensibles a un medio en constante transformación, para asegurar la pertinencia competencial deben basarse en procesos de investigación y no netamente en procedimientos administrativos, la metodología necesariamente debe asegurar la calidad de los diseños curriculares.

«Para mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias en las prácticas, yo creo que los procesos formativos forman a personas, para desenvolverse en un medio que es cambiante, por lo cual el proceso

formativo no puede ser siempre el mismo, hoy las carreras están obligadas a someterse a procesos de diseño curricular, porque el medio al cual se enfrentan es un medio cambiante, para asegurar que los niveles de desarrollo se cumplan, creo que se deben implementar metodologías que estén validadas, y por ende podrían ser más bien procesos investigativos, que puedan construir una matriz de consistencia curricular, y construir procesos de Prácticum que sean idóneos, para el medio que están realizando ese diseño, no los procesos administrativos, en donde se rediseña la carrera, pero muchas veces con carencias de metodologías que aseguren la calidad de los diseños» (F46TU).

Se hace necesario reflexionar e investigar la idoneidad de las competencias que deben desarrollarse, que los agentes intervinientes conozcan en profundidad los niveles de consecución de las competencias, determinar acciones de mejoras, analizar el ciclo anterior de forma que se establezca un proceso continuo para mejorar los desempeños.

«Primero, reflexionar e indagar sobre la idoneidad de las competencias que deben conseguirse, por ejemplo, discutir las actuales problemáticas que tiene la sociedad, para que tengamos mayores competencias como profesores de educación física, en segundo lugar conocer a profundidad los niveles de consecución de las competencias, junto a todos los actores que participan de la experiencia práctica, en tercer lugar determinar las acciones de mejora para el logro de las competencias, y el paso cuatro, analizar el ciclo anterior para recibir retroalimentación, para que el ciclo mejore de manera continuada» (F47TU).

Relacionarse con los centros y tutores de manera que se establezca una coherencia con el plan de formación, se incorporen los conceptos de práctica reflexiva, planificación basada en la evidencia, el uso de la evaluación de manera permanente para que el practicante entienda que su desempeño está sujeto a la incorporación de mejoras constantes e incorporar en la formación la investigación acción como herramienta que colabore al estudiante en el Prácticum.

«Primero es fundamental trabajar con centros y profesores tutores, que sean coherentes a lo que buscamos formar como carrera, al ideal declarado, que las practicas estén basadas en la reflexión, en la evidencia, que los estudiantes planifiquen con evidencia, aquella que está escrita en la literatura, otro factor importante es el uso permanente de la evaluación, que el estudiante entienda

que la práctica es un proceso de mejora continuo, y toda crítica que surge en esta etapa, tiene su fundamento en la formación. También es importante incorporar la investigación, principalmente la investigación acción, como herramienta que ayude al estudiante, para su práctica» (F48TU).

Los estudiantes señalan que se debe profundizar en la reflexión conjunta con preguntas que guíen la conversación centradas en las acciones y no en las calificaciones con el objetivo de reconocer los buenos desempeños y los que deben mejorar, estas instancias deben formalizarse y aumentar su frecuencia no realizarse solo al final del Prácticum, generar instancias de conversación entre los agentes intervinientes que motiven el análisis de los desempeños.

«Desde la visión de estudiante, considero que es importante la reflexión conjunta, en dónde existan preguntas que orienten la conversación, sobre lo que se está haciendo bien, lo que podemos hacer mejor o lo que definitivamente debe mejorarse, esto sería positivo para implementar mejoras, creo que las instancias de conversación deben hacerse formales y con más frecuencia, no solo al final de práctica. Incluir visiones de otros colegas que participan de la clase, juntarse con los practicantes de las otras carreras, para escuchar las problemáticas que se pueden abordar equipo, para implementar estrategias en equipo. Considero que la reflexión y conversación de cierta manera asegura un cierto nivel de desarrollo de las competencias. Generalmente las conversaciones con los profesores giran alrededor de las notas, no de las acciones profesionales que uno realiza, o como las realiza, o sobre la participación de los alumnos de centro etc. Considero importante que las conversaciones se sistematicen, y puedan participar, tutores y estudiantes, para aprender unos de otros, sobre la experiencia de Prácticum, con preguntas definidas, que motiven analizar las acciones en los centros» (F49E).

Por último se sugiere profundizar en investigaciones sobre los actuales problemas conductuales del alumnado de centro, la incidencia de las familias, vicios y motivaciones. Generar innovación con el objetivo de incrementar la participación del alumnado en las clases, consolidar espacios de reflexión para la orientación del practicante de manera conjunta entre centro y carrera.

«Primero se deben analizar los actuales problemas conductuales de los estudiantes, la problemática familiar, vicios, motivaciones. Luego buscar estrategias que incrementen la participación de los estudiantes por la actividad física. Generar un trabajo conjunto para que podamos guiar como se debe a los practicantes. Y generar espacios de reflexión para que se pueda analizar los desempeños como equipo, entre tutores y estudiantes» (F50TC)

9.5. Síntesis de resultados: cuestionario, entrevistas y grupo de discusión

De acuerdo a la cantidad de datos recogidos en las distintas etapas del estudio, se presenta una síntesis de los resultados más importantes desde los datos provistos por el cuestionario, entrevistas y grupo de discusión, siguiendo una presentación de acuerdo a la secuencialidad del estudio.

9.5.1. Síntesis de los resultados del cuestionario

A partir de los análisis cuantitativos es posible identificar los niveles de desarrollo de las competencias por cada uno de los Prácticum analizados. En general los análisis descriptivos demuestran que todas las competencias se desarrollan aunque la valoración de los estudiantes es más alta en la mayoría de las competencias consultadas, a continuación se presentan los principales resultados por cada tipología de Prácticum.

En el Prácticum de observación y ayudantía, los tutores de universidad identifican que se desarrollan más las competencias 5, 1, 2. En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, las competencias 1, 5, 6. En el Prácticum de orientación y consejo de curso, las competencias 6, 1, 5, 7. En el Prácticum de experiencia profesional docente, las competencias 1, 5, 2 (Ver en tabla 69).

Tabla 69: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores de Universidad

1. Observación y ayudantía		2. Experiencia profesional en educación física		3. Orientación y consejo de curso		4. Experiencia profesional docente	
COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos
5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad	2,86	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores Universidad	3	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Tutores Universidad
1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores Universidad	2,57	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad	2,86	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores Universidad
2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores Universidad	2,57	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Tutores Universidad	2,71	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad
5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad	3,14	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores Universidad	3,14	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores Universidad
5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad	3	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad	3	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores Universidad
2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores Universidad	3	2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores Universidad	3	2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores Universidad

Tabla 70: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores del centro educativo

1. Observación y ayudantía			2, Experiencia profesional en educación física			3. Orientación y consejo de curso			4. Experiencia profesional docente		
COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media
6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Tutores C. Educativo	2,95	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Tutores C. Educativo	2,8	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Tutores C. Educativo	2,7	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Tutores C. Educativo	2,7
1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores C. Educativo	2,85	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores C. Educativo	2,55	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores C. Educativo	2,65	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores C. Educativo	2,65

Tabla 70: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores del centro educativo. *Continuación*

1. Observación y ayudantía			2. Experiencia profesional en educación física			3. Orientación y consejo de curso			4. Experiencia profesional docente		
COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media
2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores C. Educativo	2,4	7 C.S.F: Conoce e Interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Tutores C. Educativo	2,4	7 C.S.F: Conoce e Interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Tutores C. Educativo	2,55	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores C. Educativo	2,55
4 Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina.	Tutores C. Educativo	2,35	4 Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina.	Tutores C. Educativo	2,35	4 Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina.	Tutores C. Educativo	2,5	4 Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina.	Tutores C. Educativo	2,5

Tabla 70: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores del centro educativo. *Continuación*

1. Observación y ayudantía			2. Experiencia profesional en educación física			3. Orientación y consejo de curso			4. Experiencia profesional docente		
COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media
7 C.S.F: Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Tutores C. Educativo	2,3	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores C. Educativo	2,25	1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea.	Tutores C. Educativo	2,4	2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores C. Educativo	2,35
5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Tutores C. Educativo	2,25	2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores C. Educativo	2,19	2 C.T: Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social	Tutores C. Educativo	2,4	3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Tutores C. Educativo	2,25

Tabla 70: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según tutores del centro educativo. *Continuación*

1. Observación y ayudantía			2, Experiencia profesional en educación física			3. Orientación y consejo de curso			4. Experiencia profesional docente		
COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media	COMPETENCIA	Sujetos	Media
3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Tutores C. Educativo	2,2	3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Tutores C. Educativo	2,1	3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Tutores C. Educativo	2,35	7 C.S.F: Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Tutores C. Educativo	2,25

Fuente: Elaboración propia.

En el Prácticum de observación y ayudantía, los estudiantes identifican que se desarrollan más las competencias 6, 5, 3, 7. En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, las competencias 3, 5, 6, 7. En el Prácticum de orientación y consejo de curso, las competencias 5, 3, 7, 6. En el Prácticum de experiencia profesional docente, las competencias 5, 3, 6, 7. (Ver en tabla 71).

Tabla 71: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según Estudiantes

1. Observación y ayudantía		2. Experiencia profesional en educación física		3. Orientación y consejo de curso		4. Experiencia profesional docente		
Competencia	Participante	M	Competencia	Participante	M	Competencia	Sujetos	M
6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Estudiantes	3,3	3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Estudiantes	3,32	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Estudiantes	3,68
5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Estudiantes	3,27	5 C.E Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea.	Estudiantes	3,27	3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Estudiantes	3,54

Tabla 71: Niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, según Estudiantes. *Continuación*

1. Observación y ayudantía		2. Experiencia profesional en educación física		3. Orientación y consejo de curso		4. Experiencia profesional docente	
Competencia	Participante	Competencia	Participante	Competencia	Participante	Competencia	Sujetos
3 C.T: Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Estudiantes	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Estudiantes	7 C.S.F: Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Estudiantes	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Estudiantes
	3,08		3,19		3,43		3,32
7 C.S.F: Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Estudiantes	7 C.S.F: Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Estudiantes	6 C.S.F: Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano.	Estudiantes	7 C.S.F: Conoce e interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula.	Estudiantes
	3,08		3,19		3,35		3,24

9.5.2. Síntesis resultados de las entrevistas

En los resultados de las nueve entrevistas semiestructuradas se encontró información relevante a partir de los resultados lo cual se organizó en dimensiones que permiten destacar la percepción de los participantes, a continuación se presenta una síntesis de la información más relevante de las dimensiones de las entrevistas.

Aplicación de lo aprendido en la carrera

Las posibilidades de aplicar lo planificado son pocas cuando están referidas a que el estudiante haga clases, la mayoría de las veces solo ayudan en acciones puntuales en partes de la clase, lo cual se atribuye a la rígida planificación de los centros y pocos espacios autorizados para la intervención del estudiante en práctica.

«En la medida que el centro de Práctica permita desempeñar, los niveles de desarrollo estipulados, son los máximos por cada competencia. Sin embargo estos niveles tendrán la posibilidad de desarrollo en tanto la voluntad del establecimiento educativo, así lo permita. En algunos casos, los tutores de centro, sólo permiten observar y ayudar en cosas puntuales, en ocasiones no se generan las oportunidades para que el estudiante pueda desempeñar los niveles de desarrollo mayores que se planifican para el Prácticum. En este sentido habría una dualidad entre lo que estipula la carrera y las verdaderas oportunidades de desarrollo que otorga la práctica» (E1TU).

Debido a las pocas posibilidades del estudiante para realizar acciones en el aula a lo largo del Prácticum, las competencias se desarrollan con bajos niveles de activación.

Como enriquece el Prácticum el aprendizaje de los estudiantes

Los participantes concuerdan en que se aprende a enseñar a medida que se interviene en la clase realidad que está influenciada por la presencia del alumnado de centro el cual es diverso en donde se deben resolver cuestiones más allá de enseñar algún contenido y falta tiempo por parte del tutor de centro para analizar estos temas por su alta demanda laboral.

«Los fortalece mucho, uno se encuentra con otras realidades, en la universidad hace actividades prácticas pero en el liceo la cosa cambia mucho, los espacios, materiales, los niños sus comportamientos no son iguales, creo que esto es muy útil, uno ve la realidad, eso enriquece» (E4E).

«Mucho la realidad es más compleja, los insumos, estudiantes poco disciplinados en su comportamiento» (E8E).

«Realizar clases y recibir consejos del profe guía, creo que me faltó más de eso, solo pude hacer partes de una clase y pocas veces recibí alguna orientación o consejo, esos espacios faltan, pero igual los profes guía tienen poco tiempo» (E9E).

Actividades que implican mayor nivel de desarrollo de las competencias

Las actividades que implican un mayor nivel de desarrollo de las competencias se relacionan con realizar clases o tener espacios de intervención en las clases, aunque estos espacios parecen ser escasos e insuficientes para aprender el manejo del grupo de alumnos y cuando se presentan problemas conductuales o desmotivación de los mismos. Otras actividades tienen que ver con realizar acciones de manera autónoma y reflexionar con los tutores sobre lo realizado y los problemas que se presentan.

« (...) a medida que uno va interviniendo en la clase agarras más confianza, pero es muy poco lo que se hace de clases. Faltó más tiempo para hablar de estos temas» (E9E).

Los niveles de las competencias permiten evidenciar una formación pertinente a los requerimientos profesionales de los centros educativos

Las competencias son pertinentes a los requerimientos ministeriales pero en los centros y en las clases mismas se va más allá de la estandarización y falta tiempo en los tutores para orientar en estos temas propios del centro escolar y profesión.

«Muchas veces hay formatos por establecimiento, pero casi todo viene dado desde el ministerio, creo que en la otra parte falta, más tiempo para guiar y que lo realicen» (E6TC).

Pertinencia de la evaluación para determinar los niveles de desarrollo de las competencias

En general es adecuado el método de evaluación aunque no refleja todas las acciones realizadas en el centro, sugieren una mejora a la actual evaluación basada en una calificación final, en donde ambos tutores estén presentes durante un proceso de observación de las intervenciones del practicante en el centro, por otro lado se sugiere añadir un proceso de reflexión sistemático, debido a que no siempre existe esa instancia formativa entre los agentes intervinientes del Prácticum.

«Pienso en mi época de estudiante, me hubiera gustado más presencia de la universidad, ha ido mejorando con el tiempo. Aunque no siempre es posible el tiempo para reflexionar estos temas con los alumnos en práctica» (E8TC).

Espacios de reflexión, retroalimentación de los aciertos y desaciertos en las acciones

Los espacios para la reflexión y su generación depende de los tutores y se dan sin una planificación sistemática por lo cual se presume que exista este espacio entre los tutores y estudiantes, se debiera formalizar en el plan de estudios, los actuales espacios que hay como asignaturas paralelas tienen la debilidad de ser colectivos, no se tocan todos los temas o problemas y se requiere un abordaje más personalizado en esta etapa. Otra sugerencia es analizar los problemas actuales de los centros y dimensionar la aplicabilidad de lo teorizado con su pertinencia a los problemas del centro de prácticas.

«Falta harto espacio, es difícil, aunque tampoco es la idea preguntar todo, pero es necesario reunirse de manera más personal, porque a veces hay dudas y problemas que uno lo quiere tratar más personalmente, creo que falta eso» (E7TC).

«Considero que me tocó una buena experiencia con el profesor del liceo. La que intento replicar con los practicantes, pero faltó más presencia de la universidad en estos espacios, porque falta más teoría nueva, aunque no sé si esa teoría era aplicable en el liceo, por la falta de ciertos recursos y alumnos con problemas sociales importantes» (E7TC).

Como se explican los niveles de desarrollo

La universidad como institución del Estado garantiza la formación cuando son atingentes a las necesidades de las comunidades en las cuales participa, las competencias, portafolios y la calificación del Prácticum reflejan los niveles de logro, aunque la reflexión entre los agentes intervinientes es una información que debe institucionalizarse como sustrato cualitativo. La clase completa falta que los estudiantes la puedan realizar.

«Creo que haciendo clases, pero me faltó más retroalimentación de mis profes guías. El tiempo de intervención es poco a veces» (E8E).

Ejemplo de una buena práctica

En este contexto se mencionan algunas ideas como implementar de manera sistemática algunos elementos, como por ejemplo los mecanismos que constaten que los estudiantes reconocen características del lugar, ver que toman decisiones basadas en evidencias, que respetan el entorno y sus características, que se puede reflexionar la práctica pedagógica. Idealmente que pasen de la observación de la primera práctica, a ser capaces en el segundo semestre de diseñar la enseñanza y su aplicación de manera autónoma acompañado de un tutor. Observar distintas realidades desde centros rurales, particulares, talleres en centros de salud, reuniones frecuentes entre estudiantes, tutores de centro y tutores de universidad, observación de ambos tutores cuando el estudiante haga clases. Tener más tiempo para la formación de los estudiantes y que puedan hacer más clases y reflexionar sobre ello, incorporar información sobre cómo resolver situaciones problemáticas en el aula.

«Es complejo, dar recetas, pero un buen ejemplo de Prácticum, me sentiría satisfecho como docente, si soy capaz de ver que los estudiantes, son capaces de reconocer las características del contexto, toman decisiones a partir de las evidencias no de las ocurrencias, por sobre todas las cosas, sean capaces de definir caminos coherentes, respeten las características del entorno y permanentemente puedan reflexionar» (E5TU).

«Básicamente, un alumno que llega a cierto nivel, luego va al centro educativo, primero observa, conoce la institución, el alumnado, profesor guía, y comenzar a intervenir la clase con ayuda del profesor guía, para que posteriormente en el siguiente semestre ya pueda trabajar con autonomía, planificar, diseñar, realizar adecuaciones de acuerdo a la realidad del aula. Para mí esto sería una práctica exitosa de un estudiante» (E1TU).

9.5.3. Síntesis de los resultados a partir del grupo de discusión

Factores que inciden en el desarrollo de los resultados formativos en el Prácticum.

Concretamente a lo largo del desarrollo del grupo de discusión los participantes nombran y analizan los factores, en este código se aduce la idea de que el estudiante pueda desarrollar la planificación acordada respecto de la autonomía para realizar la clase completa y demostrar desde esa condición las competencias.

«Yo me atrevería a decir que el factor más importante es, la autonomía con la cual, puede el alumnado llegar a demostrar el dominio de las 7

competencias, específicas que tiene la carrera, porque si uno mira la matriz de consistencia curricular de la carrera, las siete competencias, están contenidas en los procesos de Prácticum, como competencias que tributan hacia el Prácticum y las mismas deben ser evaluadas en el Prácticum, y la estructura competencial de la carrera, está constituida con tres niveles de logro, siendo el tercer nivel de logro, el que se direcciona al desarrollo de la autonomía del alumno, para manifestar allí que tiene el dominio completo de dicha competencia, para mí entonces el factor más importante es el factor de la autonomía. Por cómo está diseñada la matriz de consistencia curricular sobre los niveles de logro en el Prácticum» (F1TU).

En este código se señala otro factor como elaborar el plan formativo en conjunto con los centros, asegurando las situaciones de aprendizaje para alcanzar los resultados esperados y profundizar en los acuerdos del trabajo formativo con el tutor de centro para asegurar la coherencia entre la formación que entrega la carrera previamente al Prácticum.

«(...) la evidencia señala que las universidades cuando han logrado formar mejores profesionales, es cuando se comparte el proyecto formativo con el centro escolar. Es decir no sirve cualquier centro. Respecto del factor tutor de centro o docente, la evidencia científica dice que incide, los estudios en Chile e internacionales. Señala cierta tensión entre lo que el estudiante, aprendió en la carrera y la práctica aplicada por el docente tutor de centro. Existe en ocasiones desaprobación por lo aprendido en la Universidad. Lo que importa, es la coherencia y trabajo conjunto, para no generar estas tensiones» (F3TU)

Lo anterior significa profundizar en la relación entre instituciones, carrera y centros asegurando una relación para la formación de profesores.

«De acuerdo a mi experiencia, incide mucho el tipo de centro, a veces por su reglamentación interna, hay complejidad a veces para realizar ciertas acciones, algunos centros no permiten que el practicante, aunque sea la última práctica profesional, pueda tomar hacerse cargo del curso y pueda desarrollar la tarea docente de manera autónoma total» (F4TU).

Otro factor es la necesidad de un proceso de inducción en dónde previamente se sepa información sobre el lugar de prácticas y su funcionamiento, cultura, quienes serán sus tutores y concluya con una presentación del estudiante por parte de la Universidad en el centro educacional para acordar las acciones a realizar.

«(...) pero nos encontramos con una realidad distinta, muchas veces no sabemos el funcionamiento de la institución, cuando llegamos recién a hacer la práctica, es muy distinto llegar a un centro con todas las condiciones, que llegar a un centro con muchas brechas, esa diferencia social recién a veces la sabemos a la hora de llegar al establecimiento y no de manera previa, también al momento de dialogar con otros compañeros de curso, presentan un problema colectivo o individual, que es distinto al que presento yo, entonces yo creo que otro factor relevante es la inducción que se pueda tener antes, o la presentación que nosotros la podamos tener antes, de donde nos vamos a desarrollar como futuros docentes en este caso, porque lo digo, en mi caso tuve experiencia previa en otra carrera, nos insertaron en talleres deportivos de los centros educativos, era muy distinto después realizar esas actividades siendo después docente o aplicarlas como docente, cuando llegábamos a hacer prácticas como futuros docentes, el profesor nos decía, harás solo el calentamiento de la clase, y la clase en sí la tomo yo, y porque decía eso el profesor, simplemente porque pensaba que nosotros no teníamos los conocimientos, para desarrollar la clase, entonces yo creo que ahí está la complejidad, o dónde tenemos que nivelar, porque yo recuerdo que cuando nos presentaron los centros de práctica, fue en el aula magna y allí iban diciendo dónde nos tocaría, pero sin recibir más información sobre el centro de práctica, ahí está la relevancia, tener conocimientos previo del lugar donde iré, conocer al profesor de práctica de manera previa, así se acuerda las acciones con sus pares, alumnos y otros profesionales» (F5E).

Otro factor es tener experiencias en diversos centros antes del egreso, lo cual se explica debido a que se pueden incrementar los niveles de desarrollo de las competencias y se pueden conocer diversas maneras de ejercer la docencia.

«Efectivamente considero que la presentación inicial en las prácticas, es un factor considerable, habitualmente los estudiantes se presentan solos, explicando los propósitos de la práctica, pero sin profesor de universidad y sin una reunión previa. Sinceramente la parte de la clase que más se asigna es el calentamiento, el estudiante llega sin planificación de las acciones a realizar, y a veces no está el tiempo de saber la fundamentación de lo que realizará con los alumnos de la escuela. Otro factor a considerar, y concuerdo con las opiniones anteriores, en que no todas las realidades de los colegios son iguales, no es lo mismo desarrollar docencia en un colegio con todas las condiciones, que realizar docencia en un colegio en dónde existen brechas, el contexto incide en la formación de los practicantes, y hay colegios

que no tienen casi nada, recuerdo cuando yo lo fui, me toco un colegio que contaba con diversos materiales e infraestructura para las clases de educación física, entre ellos un gimnasio con pesas, en el cual pude realizar innovaciones con gran participación del alumnado. Sin embargo a veces se le dice a los practicantes que fundamenten las acciones que realizan y falta ahí un poco, entonces sería bueno que antes, ellos puedan preparar una planificación y presentarla fundamentada, para saber que realizará y por cuales motivos. Ahora sería bueno que el practicante pueda de manera previa, presentar una planificación, con base en la evidencia, fisiológicas, pedagógicas y adaptada al centro. Igual sería bueno que el estudiante tenga en las prácticas educativas, la ocasión de vivenciar varios centros educativos, algunos que no tengan muchos recursos y otros con recursos, de manera que se vivencien posibles experiencias, antes de una eventual contratación. A veces uno llega a lugares inesperados a trabajar, en dónde no había un conocimiento previo. Principalmente que tenga clara la parte teórica y para que se hacen las cosas, improvisan mucho, saben harto juego, pero falta más fundamentación, capacidad de planificar es importante» (F5TC).

Factores que inciden en el desarrollo de experiencias en diversos centros educativos

Otro factor es la realización de prácticas tempranas las cuales se proponen para la posibilidad de tener experiencias en más centros o poder implementar mejoras en las acciones que se realizan, generar innovación en las prácticas ante los problemas que se dan en el alumnado de centro o resolver las competencias más disminuidas, generar instancias concretas para reflexionar junto a los tutores, por otro lado los participantes coinciden que al realizar la práctica sólo en el último año, no se alcanza un nivel apropiado de la competencia, las intervenciones del practicante son pocas y se tiende a imitar al tutor y sin procesos reflexivos.

«Quiero enfocarme desde mi vivencia, creo que al tener experiencia previa en otra carrera, me ayudó a saber relacionarme en el contexto de la práctica de la carrera, mis compañeros de práctica les costaba más relacionarse, la práctica era más bien copiar la manera en la cual el profesor del centro resolvía las cosas, pero no tomaban la iniciativa» (F15E).

Reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros

La *reflexión pedagógica centrada en la práctica y problemas que afectan negativamente a la comunidad de los centros*, el factor preponderante es que hay necesidad de que el estudiante planifique según evidencias y pueda justificar debidamente sus acciones, no siempre esto se puede revisar o realizar entre tutor y estudiante debido a la falta de instancias concretas.

«Considero que mediante la reflexión crítica con los guías es importante porque basar las acciones en evidencia, debe ser el centro de las practicas, no siempre se puede hacer. Pero en la etapa de observación, sería bueno juntarse, para planificar las acciones según evidencia, y después observar juntos, porque no siempre en los centros educativos se maneja teoría nueva. Uno siempre aplica casi lo mismo. Es difícil aplicar otras cosas, hay resistencia. Falta que se comparta más. Habría más seguridad de las competencias del estudiante, y una formación permanente que se daría en el proceso. Los chicos que están saliendo, no siempre planifican según evidencias. A veces hacen cosas y dicen que es correcto porque sí» (F30TC).

Otro factor es unificar criterios como por ejemplo que se va a entender respecto de los conceptos de análisis o la reflexión crítica, se aduce que hay ausencia de estos conceptos en las tutorías, falta trabajarlos igualmente con pares o practicantes de otras carreras que están haciendo clases al mismo grupo de alumnos, falta que se integren los practicantes a las reuniones de los docentes del centro cuando analizan las problemáticas del alumnado y otras, de esta manera se podrían identificar problemas y presentar acciones de solución por ejemplo en la prevención del uso de drogas, problemas relacionados a la violencia en los centros en lo cual los practicantes se perciben capacitados para colaborar.

«Uno no siempre entiende lo que es un análisis o reflexión crítica, y no son conceptos que hablamos en mi tutoría, creo que a veces la palabra crítica, se ve como algo negativo y así se asume en la sociedad, junto con eso, igual sería importante vincularse con practicantes que son de las otras carreras, en el mismo colegio, como para analizar las problemáticas del curso donde se hace el Prácticum, o comunidad escolar, a veces nos centramos mucho en lo que pasa en el gimnasio como practica de educación física, cuando uno llega a la sala de profesores se sienta en un rincón, como que falta integración ahí, para conocer lo que se habla de las problemáticas de la comunidad escolar,

y así, presentar propuestas contra prevención de drogas, violencia escolar, y aportar a la comunidad en general» (F31E).

Se debe fomentar la reflexión pedagógica centrada en la práctica generando un ciclo que contenga en primer lugar un diagnóstico, luego diseño y realización de acciones que superen los problemas identificados, lo anterior puede activar procesos de transformación, formar profesores comprometidos y sensibles con su entorno, colaboradores de la justicia social, no hay seguridad de que esto se esté realizando en la carrera ni medios que lo constaten. Hay modelos disponibles y evidencias para usar e inciden en la mejora personal y en el entorno.

«La reflexión pedagógica, centrada en la práctica, como tal, toda reflexión centrada en ella, y que además del diagnóstico, se comprometa al diseño y realización de acciones, que permitan superar nudos críticos, que han sido previamente identificados, considero que puede inducir procesos de transformación, en distintas dimensiones, niveles, o profundidad, tal vez al principio solo se logren cambiar prácticas, pero más complejo son cambiar las creencias, cuando mediante un análisis reflexivo cambiar las convicciones y que generen una transformación personal, éstas tienen sentido. No obstante, el trabajo para la transformación es más complejo, pero por sobre todo formar profesores, comprometidos y sensibles con su entorno, con ética, comprometidos con la justicia social, con la superación de las desigualdades, que se comprometan con la formación de ciudadanos, en los lugares que habitan, y ahí hay que hacer una pregunta, ¿estamos realmente dentro de la formación de nuestros estudiantes, incorporando modelos, practicas, metodologías, para que los estudiantes sean comprometidos con su entorno?, porque hay modelos pedagógicos y métodos que han demostrado ser eficientes para ello, el modelo de responsabilidad social, aprendizaje servicio, por lo cual se requieren dos cosas, que los procesos reflexivos estén sustentados en la evidencia, en la transformación personal, pero que sobre todo, vaya en coherencia con la formación recibida en la carrera, se necesitan modelos de formación, de práctica, de reflexión, que estén alineados, que permitan hacer entender al estudiante, que rol no solo está centrado en la mejora de sí mismo, sino que por sobre todas las cosas la docencia, implica la transformación de aquello que nos rodea» (F32TU).

Se deben incorporar metodologías con profesionales que posean un perfil para desarrollarlo, capaces de diseñar metodologías y liderar los procesos de reflexión, una actividad muy provechosa sería estudiar constantemente el Prácticum mediante

los agentes intervinientes, como a) practicantes, b) tutor de universidad, c) tutor de centro y d) alumnado de centro, para constatar como las prácticas están impactando a la comunidad escolar.

«Primero que nada con metodologías, siendo liderado por profesionales capaces y con las competencias, para poder diseñar las metodologías y liderar los procesos reflexivos. Considero que una manera, es que se incorpore al estudiante, tutor universitario, tutor de centro y alumnos de centro. Considero que si la reflexión se trabaja con estas personas, se puede evidenciar, como el estudiante está impactando en su proceso de práctica» (F34TC).

Maneras en que el uso de la tecnología puede facilitar la evaluación en el Prácticum

Ayuda a evitar el plagio y facilita la comunicación entre los agentes intervinientes del Prácticum.

«Sin duda para facilitar aspectos de la evaluación, evitar el plagio y para facilitar la comunicación» (F39E).

Es una herramienta útil en tanto permita potenciar los procesos educativos, se pueden optimizar los procesos reflexivos, colaborar en los tiempos, contar con datos para tomar decisiones basadas en evidencias.

«es una herramienta en tanto permita potenciar y mejorar los procesos educativos, muchas veces se ve que prácticas discutibles que se usan de igual manera con esta herramienta. Creo que pueden optimizar los procesos reflexivos, los tiempos, que puedan analizar los datos para tomar decisiones basadas en evidencias» (F40TU).

En el caso analizado se usa un cuadernillo de calificaciones al final del Prácticum y al parecer no es una buena manera de ponderar las competencias, la tecnología puede colaborar con el desarrollo de una evaluación formativa o proceso, debido a que facilita el registro de las acciones.

«Como señaló alguien por ahí, a veces el cuadernillo no es una buena manera de ponderar las competencias, sobre todo cuando hay más de un practicante para guiar, tal vez una evaluación formativa o de proceso sería ideal con ayuda de tecnología» (F41TC)

En la carrera puede solucionar problemas como las mediciones físicas, se ahorra tiempo y se incrementa la confiabilidad por lo tanto mejora la evaluación en este aspecto.

«Desde mi opinión puede ayudar a solucionar unas potenciales problemáticas, como las mediciones físicas de la clase de educación física, se ahorra tiempo, se incrementa la confiabilidad, éstas acciones permiten mejorar la evaluación del Prácticum, la tecnología es una ayuda sin duda» (F42TU).

Ayuda a evaluar sobre todo en situaciones donde el tutor tiene más de un practicante a cargo, puede colaborar en registrar al momento los desempeños de los estudiantes y no tener que estar acordándose al final del Prácticum los desarrollos de cada competencia.

«Yo veía que se me evaluaba con un cuadernillo, pero era complicado, el mismo profesor a veces debía evaluar a muchos e ir acordándose de las cosas, sobre quien lo hizo o no, y éramos muchos. Creo que esto se puede mejorar con tecnología, puede ayudar a evaluar, buscar una herramienta, que registre in situ» (F45E)

Factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias

Los factores que pueden hacer mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias, sensibles a los cambios y basarse en procesos de investigación.

«Para mejorar sustancialmente los niveles de desarrollo de las competencias en las prácticas, yo creo que los procesos formativos forman a personas, para desenvolverse en un medio que es cambiante, por lo cual el proceso formativo no puede ser siempre el mismo, hoy las carreras están obligadas a someterse a procesos de diseño curricular, porque el medio al cual se enfrentan es un medio cambiante, para asegurar que los niveles de desarrollo se cumplan, creo que se deben implementar metodologías que estén validadas, y por ende podrían ser más bien procesos investigativos, que puedan construir una matriz de consistencia curricular, y construir procesos de Prácticum que sean idóneos, para el medio que están realizando ese diseño, no los procesos administrativos, en donde se rediseña la carrera, pero muchas veces con carencias de metodologías que aseguren la calidad de los diseños» (F46TU).

Otro factor es reflexionar e investigar la idoneidad de las competencias que deben desarrollarse y que se establezca como un proceso continuo para mejorar los desempeños.

«Primero, reflexionar e indagar sobre la idoneidad de las competencias que deben conseguirse, por ejemplo, discutir las actuales problemáticas que tiene la sociedad, para que tengamos mayores competencias como profesores de educación física, en segundo lugar conocer a profundidad los niveles de consecución de las competencias, junto a todos los actores que participan de la experiencia práctica, en tercer lugar determinar las acciones de mejora para el logro de las competencias, y el paso cuatro, analizar el ciclo anterior para recibir retroalimentación, para que el ciclo mejore de manera continuada» (F47TU).

Otra factor incluye relacionarse con los centros y tutores de manera que se establezca una coherencia con el plan de formación, se incorporen los conceptos de práctica reflexiva, planificación basada en la evidencia, incorporar en la formación la investigación acción como herramienta que colabore al estudiante en el Prácticum.

«Primero es fundamental trabajar con centros y profesores tutores, que sean coherentes a lo que buscamos formar como carrera, al ideal declarado, que las practicas estén basadas en la reflexión, en la evidencia, que los estudiantes planifiquen con evidencia, aquella que está escrita en la literatura, otro factor importante es el uso permanente de la evaluación, que el estudiante entienda que la práctica es un proceso de mejora continuo, y toda crítica que surge en esta etapa, tiene su fundamento en la formación. También es importante incorporar la investigación, principalmente la investigación acción, como herramienta que ayude al estudiante, para su práctica» (F48TU).

Otro factor tiene que ver con reconocer los buenos desempeños y los que deben mejorar, estas instancias deben formalizarse y aumentar su frecuencia y no realizarse solo al final del Prácticum, generar instancias de conversación entre los agentes intervinientes que motiven el análisis de los desempeños.

«Desde la visión de estudiante, considero que es importante la reflexión conjunta, en dónde existan preguntas que orienten la conversación, sobre lo que se está haciendo bien, lo que podemos hacer mejor o lo que definitivamente debe mejorarse, esto sería positivo para implementar mejoras, creo que las instancias de conversación deben hacerse formales y con más frecuencia, no solo al final de práctica. Incluir visiones de otros

colegas que participan de la clase, juntarse con los practicantes de las otras carreras, para escuchar las problemáticas que se pueden abordar equipo, para implementar estrategias en equipo. Considero que la reflexión y conversación de cierta manera asegura un cierto nivel de desarrollo de las competencias. Generalmente las conversaciones con los profesores giran alrededor de las notas, no de las acciones profesionales que uno realiza, o como las realiza, o sobre la participación de los alumnos de centro etc. Considero importante que las conversaciones se sistematicen, y puedan participar, tutores y estudiantes, para aprender unos de otros, sobre la experiencia de Prácticum, con preguntas definidas, que motiven analizar las acciones en los centros» (F49E).

Profundizar en investigaciones sobre los actuales problemas conductuales del alumnado de centro, la incidencia de las familias, prevención del consumo de drogas. Generar innovación con el objetivo de incrementar la participación del alumnado en las clases, consolidar espacios de reflexión para la orientación del practicante de manera conjunta entre centro y carrera.

«Primero se deben analizar los actuales problemas conductuales de los estudiantes, la problemática familiar, vicios, motivaciones. Luego buscar estrategias que incrementen la participación de los estudiantes por la actividad física. Generar un trabajo conjunto para que podamos guiar como se debe a los practicantes. Y generar espacios de reflexión para que se pueda analizar los desempeños como equipo, entre tutores y estudiantes» (F50TC).

9.6. Triangulación y síntesis de resultados

Introducción

La triangulación múltiple es una manera de integrar los datos de investigación mediante el uso de múltiples fuentes de datos para crear una comprensión más completa de un fenómeno, particularmente consideramos su utilidad en fenómenos complejos o multifacéticos, ya que puede ayudar a identificar patrones y relaciones que no serían evidentes a partir de una sola fuente de datos.

En esta investigación ya se ha informado que se usan datos cuantitativos y datos cualitativos, provenientes de distintos momentos y con tres perfiles distintos de informantes, las fuentes de datos son capaces de proporcionar diferentes perspectivas sobre el fenómeno que se estudia, cuya aproximación contribuye al caso analizado con perspectivas profundas.

En relación a los datos obtenidos se pueden realizar variados análisis, sin embargo esto siempre es un desafío inacabado al tratarse de un tema en constante desarrollo. A pesar de estos desafíos, la triangulación puede evidenciar una comprensión más completa.

Al integrar los resultados emergen ideas comunes respecto del objeto de investigación las cuales se presentan a continuación en apartados temáticos.

9.6.1. Los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum

Los resultados de la escala aplicada y el análisis inferencial se identifican las competencias que más se desarrollan y las menos desarrolladas por cada uno de los Prácticum según los participantes de la investigación, y proporciona información sobre las competencias en las cuales hay diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de la investigación.

Mediante los datos inferenciales es posible identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las diferencias estadísticamente significativas, estas diferencias en general se dan entre el grupo de estudiantes que perciben un mayor nivel de desarrollo de las competencias respecto de lo percibido por los tutores de centro y tutores universitarios.

1. En relación a la competencia general *1. Propone y lidera alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea*, hay acuerdo entre los participantes del estudio respecto de su menor nivel de desarrollo, aunque los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo de ésta en el tercer Prácticum de orientación y gestión escolar en donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas (sig., 002) entre la valoración de los estudiantes (3,08) y los tutores de centro (2,40).

2. En relación a la *competencia transversal 2. Interpreta y se comunica efectivamente para relacionarse con el entorno social*, hay acuerdo entre los participantes del estudio respecto de su menor nivel de desarrollo en todos los Prácticum.

3. En relación a la competencia transversal *3. Usa la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes*, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, en el Prácticum de observación y ayudantía, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,08) que tutores de centro (2,20) y tutores universitarios (2,00). Lo mismo ocurre en el Prácticum de experiencia profesional en educación física se encuentran diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,32) que los tutores de centro (2,10) y los tutores de

universidad (2,29). En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,49) que tutores de centro (2,35) y tutores de universidad (2,57). Por último, en el Prácticum de la experiencia profesional docente se encuentran diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,54) que tutores de centro (2,25) y tutores de universidad (2,57).

4. En relación a la competencia específica 4. *Integra principios técnicos y conocimientos de la conducta motriz humana para investigar, intervenir y producir nuevo conocimiento en la disciplina*, hay acuerdo entre los participantes del estudio respecto de su menor nivel de desarrollo en todos los Prácticum.

5. En relación a la competencia específica 5. *Asume y promueve de manera autónoma la responsabilidad social como medio de integración al medio cultural, natural y geográfico que lo rodea*, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el Prácticum de observación y ayudantía, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,27) que los tutores de centro (2,25). Lo mismo ocurre en el Prácticum de experiencia profesional en educación física, se encuentran diferencias estadísticamente significativas los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,27) que tutores de centro (2,25). En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,57) que tutores de centro (2,65). En el Prácticum de la experiencia profesional docente se encuentran diferencias significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,68) que los tutores de centro (2,65).

6. En relación a la competencia del saber fundante 6. *Manifiesta una actitud reflexiva en todo su quehacer, fiel a valores éticos, estéticos que privilegian la salud integral del ser humano*, se encuentran diferencias significativas en el Prácticum de observación y ayudantía, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,30) que los tutores universitarios (2,43). En el Prácticum de orientación y gestión escolar, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,35) que tutores de centro (2,70). Finalmente, en el Prácticum de experiencia profesional docente, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,32) que tutores de centro (2,70).

7. En relación a la competencia del saber fundante 7. *Conoce e Interpreta la realidad sociocultural de las personas especialmente la de sus estudiantes como un componente de la diversidad en el aula*, en el Prácticum observación y ayudantía, hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que identifican un mayor nivel de desarrollo (3,08) que tutores de centro (2,30). En el Prácticum de experiencia profesional en educación física, hay diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,19) que los tutores de centro

(2,40). En el Prácticum de orientación y gestión escolar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,43) respecto de los tutores de centro (2,55). Finalmente en el Prácticum de experiencia profesional docente, en la competencia del saber fundante 7 (2,91) se encuentran diferencias significativas, los estudiantes identifican un mayor nivel de desarrollo (3,24) que tutores de centro (2,25). Mediante la escala aplicada se pudo evidenciar que en general todas las competencias profesionales docentes se desarrollan en el Prácticum de pedagogía en educación física, aunque no todas se desarrollan de igual manera ni de la misma forma.

El estudio cualitativo mediante entrevistas y grupo de discusión permitió comprender que hay condiciones y factores que inciden en los niveles de desarrollo de las competencias, por otro lado, los datos cualitativos permiten cuestionar en este estudio los altos niveles de desarrollo identificados por el grupo de estudiantes.

Lo informado por los participantes en las entrevistas concluyó que las competencias que más se desarrollan se relacionan con condiciones específicas para ello, como la posibilidad del estudiante de aplicar lo planificado, las posibilidades de diseñar y realizar clases acompañado de la orientación del tutor hasta lograr desempeñarse de manera autónoma. Reflexionar y resolver problemas en el aula y desarrollar el manejo grupal del alumnado de centro, lo cual va más allá de la estandarización realizada por la carrera. Consignar tiempos de reflexión sistemáticos y repetitivos entre tutores y estudiante sobre la práctica pedagógica desarrollada para dialogar sobre los aciertos y errores que pueden haberse cometido.

En cuanto a la evaluación ésta supone la observación conjunta de ambos tutores sobre el desempeño del estudiante y disponer del registro de información cualitativa proveniente de las conversaciones entre tutores y estudiante más allá de la calificación final o el uso de portafolio. El tener experiencias en la diversidad de centros escolares de la zona, particulares, estatales, rurales e instituciones promotoras de la salud, se percibe por los participantes del estudio como una de las innovaciones que puede contribuir con el desarrollo de las competencias en realidades diversas.

9.6.2. Factores relacionados al establecimiento de los niveles de desarrollo de las competencias

El grupo de discusión aportó datos interesantes, permite comprender que los niveles de desarrollo de las competencias dependen de diversos factores que propician un escenario ideal para su desarrollo y constatación en el caso estudiado.

Los participantes de la investigación concuerdan en que los niveles de desarrollo están asociados a factores, como la posibilidad que pueda asignar el centro escolar y tutor del centro para que el estudiante de Prácticum pueda realizar de manera autónoma clases completas, debido a que sólo realizan partes de la clase, cuyo propósito reside en activar y demostrar el desarrollo de las competencias planificadas y percibir otras que se adquieren en el Prácticum.

Otro factor relacionado al anterior tiene que ver con profundizar la relación entre Universidad y centros escolares para su participación en la elaboración del plan de formación inicial docente de la carrera, lo cual aseguraría alcanzar de manera conjunta los resultados esperados y una formación en coherencia con las necesidades de la realidad escolar.

Otro factor consiste en regularizar el trabajo de orientación de los tutores de centro, no siempre cuentan con el tiempo suficiente para orientar y reflexionar con el estudiante de Prácticum debido a las exigencias administrativas ministeriales, creación y registro de información, la cantidad de contenidos que debe orientar y los problemas emergentes que surgen de la convivencia diaria con directivos, pares, familias y alumnado.

Otro factor relacionado al desarrollo de las competencias profesionales docente son los procesos de inducción al Prácticum, donde se pueda conocer previamente la historia y características del centro educacional, su cultura o funcionamiento, prácticas pedagógicas de los tutores de centro y concluya con una presentación formal del estudiante de la carrera en el centro. En relación a este factor surge otro en donde los participantes perciben que es importante vivenciar diversos centros para que puedan tener distintas experiencias y conocer otras formas de desempeño educativo.

En el contexto de lo indicado en el párrafo anterior otro factor se relaciona a una planificación del Prácticum desde etapas tempranas para conocer distintos tipos de centros y equipos de trabajo, tiempo para implementar mejoras a su propio desempeño, innovar y aprender procedimientos cuando se detecta un problema, posibilidad de resolver las competencias más disminuidas y aumentar la comunicación con el tutor de centro, los participantes aducen que situar al Prácticum en el último año de la formación inicial limita todos los procesos comentados anteriormente y los practicantes tienden a imitar al tutor de centro sin conocer otras maneras de ejercer la docencia y con escasos espacios de reflexión u orientación.

Otro factor que se ha relacionado es la necesidad de constatar que los procedimientos del estudiante se basen y justifiquen en la evidencia con espacios de orientación concretos.

Otro factor relevante es que el estudiante conozca la nomenclatura que se utilizará en el Prácticum por ejemplo análisis o la reflexión crítica, se considera que estos conceptos deben trabajarse con tutores, pares o estudiantes de otras carreras en este contexto participar del consejo de profesores para conocer las problemáticas a resolver con la posibilidad de colaborar en sus soluciones.

Otro factor es consolidar una línea de investigación respecto de cómo las acciones del estudiante están impactando en la solución de problemas, por ejemplo, estudiar los actuales problemas conductuales del alumnado de centro, la incidencia de las familias, prevención del consumo de drogas, innovación con el objetivo de incrementar la participación del alumnado en las clases, los espacios de reflexión para la orientación del practicante de manera conjunta entre centro y carrera, teniendo como informantes a los agentes intervinientes, los tutores de centro, tutores de universidad, estudiante de Prácticum y alumnado del centro escolar. Otro factor relacionado es incorporar al modelo el uso de tecnología para registrar los temas de reflexión entre tutores y estudiante, colabora con la evaluación formativa, en el campo de la educación física permitiría un registro de información desde los centros escolares respecto de variables asociadas a la salud.

Otro factor es generar competencias que permitan al estudiante desarrollar sensibilidad por los problemas del centro mediante procesos de investigación que permitan ir adecuando las competencias a los requerimientos actuales lo cual está asociado a procesos de mejora permanente.

Luego de presentar las condiciones, factores que median los procesos de consecución de las competencias, llama la atención la alta valoración de los estudiantes en el estudio cuantitativo respecto de sus niveles de desarrollo en el Prácticum.

9.7. Discusión de resultados y conclusiones

Con el propósito de relacionar los datos de ésta investigación con los antecedentes del marco teórico, para discutir las coincidencias y divergencias con el propósito de presentar conclusiones. Los datos obtenidos en los resultados, la discusión y conclusión del estudio, se encuentran relacionados a los objetivos específicos definidos con lo cual se sigue una trazabilidad que permite una estructuración comprensible de la investigación. A saber:

1. Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

2. Describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.
3. Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

La discusión se enfoca en los hallazgos más significativos considerando todos los análisis realizados.

9.7.1. Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados del estudio y los antecedentes citados en el marco teórico se discuten y contrastan en el contexto de identificar los niveles de desarrollo de las competencias en el Prácticum, por parte de los agentes intervinientes del mismo.

Objetivo 1. Identificar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física

Los resultados obtenidos muestran que en el Prácticum se desarrollan las competencias profesionales docentes por lo cual el contacto con los centros escolares es determinante para la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, como se ha indicado en otros estudios de similar naturaleza (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias & Ruiz-Bueno, 2017). Se tratan de desempeños reales que se consideran profesionales (Rychen y Salganik, 2003; Blanco, 2009; Miró y Capó, 2010; Villaroel y Bruna, 2014) y, por lo mismo, coincidimos en que las competencias se adquieren, desarrollan y perfeccionan en la acción (Armengol et al. 2011).

Los resultados obtenidos en el cuestionario muestran que todas las competencias profesionales docentes se desarrollan en todos los tipos de Prácticum lo cual demuestra la pertinencia de las mismas y su relación con los desempeños requeridos en los centros educativos (Miró y Capó, 2010) por lo tanto éstas competencias se desarrollan en más de una tipología de Prácticum; es decir, se van adquiriendo progresivamente a medida que avanza la carrera.

Los resultados evidenciaron las competencias que más se desarrollan en el Prácticum y las que menos desarrollo obtienen y el tipo de Prácticum asociado; así se pueden identificar las áreas en las cuales se deben introducir mejoras. En general, los estudiantes perciben un nivel de desarrollo mayor de las competencias comparado con los tutores de centro y tutores de universidad. La valoración de los estudiantes coincide

con estudios previos, en donde se valora de manera positiva el rol del Prácticum en el desarrollo de competencias (Derri et al., 2014).

En la competencia general 1, hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y tutores de centro en el tercer Prácticum de Orientación y gestión escolar. Éste tipo de competencias relacionadas a la solución de problemas son requeridas en los centros y en todas las tipologías de Prácticum, responden a necesidades profesionales reales de los contextos, el mayor nivel de desarrollo identificado por los estudiantes, coincide con otras experiencias (Tejada-Fernández y Navío-Gómez, 2019) aunque en esta investigación contamos con resultados como el de los tutores de centro, que permiten identificar otras valoraciones menores de la competencia, ésta valoración no debe sorprendernos debido a que la orientación y gestión escolar es un campo de actuación profesional del profesor jefe el cual debe resolver las dificultades del grupo de alumnos del centro escolar según lo estimado por el ministerio (Castro y Nordenflycht, 1999; Mineduc, 2016; Mineduc 2018).

En la competencia transversal 2, hay acuerdo entre los participantes respecto de su menor nivel de desarrollo en todos los tipos de Prácticum. Estos resultados contrastan con otras investigaciones en donde estudiantes de educación física de cursos superiores indican un nivel de desarrollo aceptable de esta competencia (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2014), este tipo de competencia y su desarrollo es importante en la educación física debido a su relación con la inclusión, influencia e imagen de confianza con el alumnado de centro, el bienestar físico, psicológico y social (Álatszoglou, Athanailidis, Laios & Derri, 2017). Las competencias de comunicación y relación con el entorno buscan generar un escenario igualitario para el aprendizaje en el alumnado de centro, un efecto positivo en su autoestima y autoconcepto (Batista, Cubo y Martínez, 2016), lo cual requiere necesariamente del desarrollo de competencias comunicativas y sociales en la formación inicial docente (Gómez, Valle Díaz y De la Vega Marcos, 2018), debido a que en el aula de educación física igualmente se evidencian situaciones de conflictos en las variables antes mencionadas (Molina, 2010), en este tema no se debe obviar que la comunicación y el relacionamiento, o el intercambio comunicacional es una de las bases del conocimiento, la profesionalidad del docente depende de sus habilidades en esta competencia (Mérida, 2013; Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2014).

En la competencia 3, hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes y tutores de centro y tutores de universidad, en todos los tipos de Prácticum. El uso de tecnología para los aprendizajes del alumnado es una competencia desarrollada según los estudiantes, a diferencia de lo percibido por los tutores los cuales valoran un desarrollo menor. Los resultados se explican en el contexto de los análisis de otros

hallazgos al respecto, las investigaciones indican que no está clara su relación con el rendimiento académico del alumnado de centro (Prueba Pisa Unesco, 2016) siendo más relevante para el rendimiento escolar su implementación en los hogares que su uso en la escuela (Alderete, Di Meglio y Formichella, 2017). A nivel internacional la formación para su uso en educación y didáctica es bajo (Bernate, Fonseca, Guataquira y Perilla, 2021), esta competencia y su desarrollo obedece a procesos más extensos para la formación como lo indican algunos modelos propuestos (Hooper y Rieber, 1995; Mishra y Koehler, 2006; Krumsvik, 2014;) no solamente en el último año de la formación.

En la competencia específica 4, hay acuerdo respecto de su menor nivel de desarrollo en todos los Prácticum. El desarrollo de la competencia motriz es fundamental en la educación física, se relaciona con saber cómo evolucionan las habilidades motrices básicas según las edades escolares, producir nuevo conocimiento, el rol que cumple la enseñanza, el rol del propio desempeño y la relación de esta competencia con la progresión motriz y las relaciones sociales del alumnado del centro escolar (Pérez, 2021). La competencia docente en este aspecto pretende dotar de capacidades motrices al alumnado en un contexto de inclusión, lo cual se relaciona con la vinculación al mismo. Cuando no ocurre lo anterior y la tarea motriz es muy compleja, no inclusiva, hay una autopercepción (del alumnado de centro) negativa de sí mismos provocando el distanciamiento y aislamiento (Carlson, 1995) generalmente la educación física o la actividad físico-deportiva además son reflejo de los estereotipos de género de la sociedad en la cual se desarrolla y por lo mismo se deben identificar constantemente las variables que excluyen o asignan actividades diferenciadas por ser hombre, mujer (de Cos, Galarraga, de Cos y Gabilondo, 2019). De acuerdo al avance y difusión del conocimiento en esta materia se podrían fundamentar avances, aunque investigaciones recientes han dado cuenta que éstas prácticas se siguen reproduciendo en el ámbito de la educación física escolar, aún está a favor de los hombres el tipo de interacción motriz y espacios de juego exteriores centrales (Lamoneda y Huerta, 2017) son más activos que las mujeres (Gallegos-Sánchez, Ruiz-Juan, Villarreal-Angeles & Rivera, 2019) y su autopercepción de nivel de competencia motriz es mayor al de las mujeres (UrrutiaGutierrez, Irazusta-Adarraga, Balerdi-Iztueta, GonzálezRodríguez & Arruza-Gabilondo, 2013), las cuales además presentan menores niveles de disfrute en la clase de educación física (Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray & Faught, 2012).

En relación a la competencia específica 5, hay diferencias significativas entre estudiantes y tutores de centro, en todos los tipos de Prácticum. Los estudiantes valoran de manera significativamente mayor el desarrollo de esta competencia asociada a la

responsabilidad social, con el centro, alumnado y entornos, lo cual concuerda con otros hallazgos en donde los estudiantes valoran positivamente su iniciación con el trabajo cooperativo (Bejarano, 2020). Esta competencia es importante debido a que se relaciona con desarrollo de competencias emocionales favoreciendo aspectos de la dimensión intrapersonales e interpersonal de los estudiantes de pedagogía (García y Calleja, 2017). Considera la promoción de una ética de preocupación y cuidado, hace asumir una formación basada en la ciudadanía activa y pensamiento crítico (Repáraz et al., 2015) solidaridad y bien común (Torrego et al., 2018).

En la competencia del saber fundante 6, hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y tutores de universidad (en el primer Prácticum de observación y ayudantía), entre estudiantes y tutores de centro (en el tercer Prácticum de Orientación y gestión escolar, en el cuarto Prácticum de Experiencia profesional docente), las competencias relacionadas a la reflexión implican generalmente alguna participación de los tutores de centro o tutores universitarios, un estudio que concuerda con la baja valoración de los tutores, determinó la relación de estos resultados con el desarrollo de una aproximación teórica previa del estudiante en reflexión crítica y el desarrollo de la autonomía, determinar un plan de trabajo que incluyan reuniones sistemáticas (Fernández Menor, 2020). Otros hallazgos identificaron consecuencias del bajo desarrollo de estas competencias, como la limitación del estudiante para la aplicación de la teoría (Vaillant y Marcelo, 2001), el desarrollo de actividades que fomenten la inclusión en el alumnado de centro lo cual puede influir en la adherencia al ejercicio, más allá de orientar la formación al desarrollo de habilidades físicas (López-Pastor et al., 2004; Unesco y Unicef, 2013; Pierón, Ruiz y García, 2016).

En la competencia del saber fundante 7, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y tutores de centro, en todos los tipos de Prácticum. Esta competencia se relaciona con habilidades para la ciudadanía global cuyo fin radica en la capacidad de generar relaciones con otras culturas, con base en la empatía, no discriminación y conocimiento mutuo (Nielsen et al., 2019) lo cual podría significar que esta competencia requiere procesos de Prácticum más extensos para su desarrollo y constatación. Otro estudio en la misma línea concluyó que en este contexto la práctica pedagógica inicia una relación dialógica entre varios saberes categorizados como populares, saberes de pueblos originarios y el conocimiento escolar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Los resultados coinciden con la necesidad de implementar prácticas más allá del discurso (San Martín et al., 2017) y que permita en la formación inicial docente que el estudiante planifique, implemente y evalúe su desempeño considerando la diversidad y diferencias del alumnado de centro (Booth y Ainscow, 2011). En primera instancia, lo que ocurre en el centro educativo es relevante

y por ello se deben establecer líneas de investigación que informen al estudiante de manera previa al Prácticum, de estos y otros requerimientos (Zabalza, 2016), lo cual adicionalmente posibilita introducir adecuaciones al plan de formación. El desarrollo de ésta competencia en los planes de formación habitualmente se relacionan con la promoción de la convivencia, democracia, inclusión y cultura para la paz, porque impacta positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Unesco, 2008; Red Age, 2014). Se relaciona a una docencia basada en un contexto transversal de respeto, con un ambiente acogedor y positivo para el desarrollo de los aprendizajes de todos (LLECE, 2008).

Mediante los resultados del estudio se concluye que en el Prácticum se desarrollan las competencias profesionales docentes, por lo cual, en esta carrera es imprescindible su presencia. Las competencias son pertinentes, se relacionan con los desempeños iniciales requeridos en la profesión y se desarrollan progresivamente en más de una tipología de Prácticum.

Por otro lado, se identifican las competencias con mayores niveles de desarrollo y las que obtienen un menor nivel de desarrollo, junto a la tipología de Prácticum. Estos resultados pueden ser útiles para la toma de decisiones orientadas a resolver los niveles menores de las competencias e identificar el grupo y Prácticum en el que ocurre, aunque llama la atención los altos niveles de desarrollo identificados por los estudiantes versus, los tutores del centro educativo y tutores de universidad.

Las diferencias estadísticamente significativas en los niveles de desarrollo de las competencias se dan en general entre el grupo de estudiantes y el grupo de tutores de centro, lo cual es importante revisar, de manera que el plan de formación tenga una comprensión amplia en todos los participantes del Prácticum. De acuerdo a estos resultados, el presente estudio sugiere revisar el planteamiento de las siguientes competencias;

- a) Competencia general 1, en el Prácticum de Observación y Ayudantía. Debido a las diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y tutores de centro.
- b) Competencia transversal 2, en todos los Prácticum. Debido a su bajo nivel en todos los tipos de Prácticum.
- c) Competencia transversal 3, en todos los tipos de Prácticum. Hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes, y tutores de centro, y tutores de universidad en todos los tipos de Prácticum.
- d) Competencia específica 4, relacionada al desarrollo motriz, hay acuerdo respecto de su menor nivel de desarrollo en todos los Prácticum.

- e) Competencia específica 5, hay diferencias significativas entre estudiantes y tutores de centro, en todos los tipos de Prácticum.
- f) Competencia del saber fundante 6, hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y tutores de universidad (en el primer Prácticum de observación y ayudantía), entre estudiantes y tutores de centro (en el tercer Prácticum de Orientación y gestión escolar, en el cuarto Prácticum de Experiencia profesional docente).
- g) Competencia del saber fundante 7, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y tutores de centro, en todos los tipos de Prácticum.

De acuerdo a los antecedentes del estudio, se infiere la importancia de las líneas de investigación establecidas en este fenómeno de la formación inicial docente del profesorado de educación física y otras pedagogías. Lo cual puede contribuir en la modificación de la planificación formativa establecida para mejorar las estrategias orientadas a la consecución de los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum.

Objetivo de investigación 2. Describir cómo se desarrollan las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

Estudiantes, tutores de centro y tutores de universidad, coinciden en que las competencias desarrollan su nivel máximo de consecución inicial en el Prácticum, mientras más oportunidades de activación tengan, lo que coincide con su carácter dinámico, se adquieren, desarrollan y perfeccionan en la acción (Armengol *et al.*, 2011; Correa, 2015) mediante acciones formativas y la propia reflexión de la experiencia (Gairín *et al.*, 2015; García y Ferrer, 2016; Armellini y Padilla, 2017; Tejada, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017).

En el caso estudiado los agentes intervinientes igualmente coinciden en que las competencias se desarrollan con bajos niveles de activación, el practicante participa solo en algunas partes de la clase, no siempre el centro está dispuesto a dar más espacios de intervención, esto se ha tratado en la literatura internacional, en donde Tejada y Navío (2019) explican que el Prácticum se sitúa en un contexto con cambios constantes, por lo tanto complejo, estos cambios deben revisarse para la actualización y consecución del plan de formación, otros alcances (Tejada Fernández, 2020) han puesto de manifiesto algunos desafíos, la competencia no debe entenderse al margen del lugar de prácticas por lo cual el marco de la formación y la experiencia en el contexto profesional es situación de aprendizaje.

En la misma idea anterior se ha sugerido (Robalino Campos y Korner, 2006) que los modelos exitosos de Prácticum, implican que las instituciones involucradas en la formación inicial docente crezcan en colaboración, reconocimiento y concertación (Correa Molina, 2015), lo que implica asumir desafíos organizacionales, para la innovación, es decir, los cambios efectivos se definen cuando la comunidad de práctica es la que asume y lidera los cambios, debido a que de ésta depende el desarrollo de la competencia mientras sean posibles los desempeños del estudiante y la reflexión sobre ello (García y Ferrer, 2016; Armellini y Padilla, 2017; Tejada, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017).

Los agentes intervinientes del Prácticum coinciden en que las competencias se desarrollan en un contexto donde no sólo se debe enseñar un contenido, igualmente aparecen problemas a resolver como el comportamiento del alumnado que en ocasiones dificulta la enseñanza que realiza el practicante aunque esto se convierte en una posibilidad para la innovación, lo cual no siempre es posible reflexionar por la falta de tiempo y la carga laboral del tutor de centro, en efecto las competencias se desarrolla en un contexto donde no hay espacios para la reflexión de la práctica.

La literatura disponible (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2018) enfatiza que los contextos son determinantes, de lo cual depende el desarrollo de la capacidad creativa ante la adversidad, la autoevaluación, autorregulación y reflexión de la práctica pedagógica cuya finalidad es mejorar de manera constante el aprendizaje en el aula, formulando objetivos de mejora de la enseñanza. Por otro lado, nuestros resultados resaltan la necesidad de incorporar espacios de reflexión de los problemas de convivencia escolar e innovación, debido a que son factores para que se propicien los aprendizajes (Unesco, 2008; LLECE, 2008; Red AGE, 2014).

Otras reflexiones indican que estos procesos se deben acompañar necesariamente de una etapa previa de análisis de evidencias que pongan en contexto al practicante acerca de los problemas más habituales que encontrará en el centro escolar (Araújo y Frais, 2015; Zabalza, 2016; Cabezas *et al.*, 2017). Adicionalmente la tutoría en estos temas (retroalimentación), se ha relacionado con una buena planificación del Prácticum y posibilidades de desarrollar competencias vinculadas a las relaciones y formas de trabajo (Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017).

En relación a la evaluación de las competencias, los participantes del estudio señalan el uso de un cuadernillo de calificaciones que se completa una vez que los practicantes han concluido el Prácticum, en esta área hay acuerdo entre los agentes intervinientes respecto de introducir mejoras al procedimiento de evaluación actual, una adecuación tendría que ver con la posibilidad de que ambos tutores sean partícipes de las instancias en las cuales el estudiante activa las competencias, a esto

se añade la necesidad de consolidar espacios tiempos de reflexión en la planificación del Prácticum. Estos resultados concuerdan con la necesidad que han evidenciado otros hallazgos respecto de complejizar la evaluación, lo que significa considerar que la tipología de evaluación usada da sentido al modelo de educación física en el cual se fundamenta, su concepción curricular, su concepción teórica o racional (López-Pastor, 2006).

En el caso estudiado los resultados evidencian una evaluación tradicional, coincidiendo con definiciones y usos, la evaluación orientada a la calificación usa una vía contextualizada a la tipología test y se administra de manera puntual, asignando significado al final de un proceso, evalúa solo el docente para la institución o sistema (Fernández, 2022).

Las investigaciones aducen complementar la forma de evaluar (diagnóstica, formativa, sumativa) (Santos, 2016), en otros se propone que la evaluación formativa y compartida sea la alternativa de integración (Schildkamp *et al.*, 2020), debido a que implica procesos de análisis conjunto de los desempeños se relaciona con la retroalimentación y la posibilidad de mejorar los mismos (Van der Kleij, 2019), el estudiante regula su aprendizaje (Rivers, Dunlosky & Joynes, 2019), participando en la evaluación y construcción de la misma (Martín y Herrero, 2018).

Un estudio determinó que dentro de este contexto la retroalimentación de la evaluación es importante porque promueve un desarrollo integral, causa confianza, autonomía, fomenta la participación, mejora aprendizajes, al recibir las dificultades y fortalezas de manera oral o escrita, se puede mejorar y se relaciona a aprendizajes significativos (Bizarro Flores *et al.*, 2021).

En sentido los equipos directivos son llamados a ofrecer un marco conceptual y operacional para garantizar un modelo pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de su carrera (Gairín *et al.*, 2004) incluyendo la percepción de los estudiantes mediante procesos de investigación (García y Ferrer, 2016).

Los resultados muestran que las competencias se desarrollan con bajos niveles de activación, sólo participan en algunas partes de la clase, al respecto los estudios disponibles han comentado la necesidad de que el estudiante pueda demostrar que su desempeño es el esperado y esto necesariamente implica la medición y análisis de todos los niveles de desarrollo de las competencias y tareas asociadas (Lussier y Allaire, 2004). La evaluación en competencias supone preguntarse de manera constante sobre que aprende, como aprende un estudiante (Biggs, 2005; López, 2009) o como responden al programa de formación (Gibbs, 2003). Otras reflexiones en el mismo

contexto, sostienen que la evaluación se comprende diferente a la calificación como un proceso de obtención de la información para su análisis y la emisión de un juicio para luego tomar decisiones en dónde se tenga la oportunidad de mejorar un desempeño por lo cual los procesos de evaluación pueden ser sin calificación y es allí cuando se puede potenciar y orientar el aprendizaje, es decir, los estudiantes aprenden con los procesos de evaluación (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2015).

Algunos investigadores señalan la utilidad de la evaluación formativa (Pérez *et al.* 2009) se puede identificar el aprendizaje pero con el objetivo de mejorarlo (Brown & Pickfort, 2013). Se pueden identificar algunas experiencias que han incluido tecnología para el registro de los desempeños, como uso de cámaras de video (Carrington, Kervin y Ferry, 2008) blog y rúbricas virtuales (Bartolomé, Martínez-Figueira y Tellado-González, 2014), facilita el tiempo de evaluación de los tutores, la comprensión de lo que se debe realizar o mejorar (Marcelo, 2010; Marsh, Mitchell y Adamczyk, 2010; Orland-Baral, 2011; Atkinson y Lim, 2013).

El proceso de cambio de los sistemas de evaluación tradicional de Prácticum, implica modelos que incluyan evaluaciones formativas conjuntas (tutores, estudiante y pares) con apoyo de la tecnología y no debe perder la noción de evaluar todas las competencias necesarias para un buen desempeño profesional (Zabalza, 2003; Égido-Gálvez y López-Martín, 2016).

Los participantes del estudio coinciden que las competencias se desarrollan con escasos espacios de retroalimentación, poca reflexión de la práctica, principalmente de los problemas más habituales que ocurren en los centros, no están considerados estos espacios en la planificación del Prácticum dependen de la voluntad de cada tutor debido a su alta demanda laboral, hay asignaturas paralelas al Prácticum en donde tratan algunas situaciones pero hay otras que necesitan de espacios más personalizados.

Estudios anteriores denotan que la reflexión es un aspecto que debe desarrollarse en la formación inicial docente, hay variedad de experiencias, algunas incorporan el uso de un diario de campo, incorporación de espacios de reflexión de los desempeños o problemas, observar a otros docentes (Bolton, 2015), vincular procesos de reflexión acción de manera que los problemas detectados por los estudiantes en el Prácticum, puedan ser resueltos por ellos mismos (Korthagen, 2001).

En este sentido la investigación indica que la formación práctica debe acompañarse de espacios y un tutor que sea capaz de reflexionar la práctica junto al estudiante con lo que se contribuye a desarrollar aspectos iniciales de la enseñanza y la construcción de su saber pedagógico (De Tezanos, 2011).

Lo anterior se relaciona a una parte fundamental de la evaluación en el Prácticum que tiene que ver con la reflexión para mejorar los desempeños (Fogarty, Perkins & Barrel, 1992; Aneas y Vilá, 2018) lo cual se relaciona a procesos más extensos de Prácticum (Aneas *et al.* 2015), se espera que la reflexión esté en coherencia con lo planificado ser coherente con los objetivos asumidos (Latorre y blanco, 2011; Mérida Serrano *et al.* 2019).

En relación a la necesidad de sistematización de los espacios de reflexión estos además sirven para hacer constar conocimientos, experiencias, prejuicios, creencias, propiciando una evaluación en un contexto profesional (Zabalza, 2011) desde los relatos de los estudiantes se obtienen variadas lecturas de la realidad y cuestionamiento de su propio proceder (Ramón, 2018) se trata de que los desempeños estén fundados en la reflexión cuando se trata de formación inicial docente y no sólo en aplicación de tareas simples según estándares prescritos (Le Boterf, 2000; Cano, 2008). Por último es conveniente en toda propuesta definir la tipología de tutoría que puede otorgar mejores desempeños (Martínez Figueira y Raposo Rivas, 2011; Martínez *et al.* 2015), en este aspecto otras aproximaciones al fenómeno indican que es necesario contar con la percepción del estudiante acerca de su formación en el Prácticum porque se puede analizar si han sido bien acogidos y si los objetivos se han desarrollado, si las acciones relacionan a las competencias del grado y finalmente si la práctica ha sido provechosa (Pons, Marín y Montagud, 2015). Investigaciones han concluido que el uso de tecnología para registrar y analizar las reflexiones puede ser un coadyuvante para las universidades, centros y pares (Cebrián *et al.*, 2011; Atkinson y Lim, 2013).

Los participantes del estudio finalmente concuerdan en que las competencias profesionales docentes en el Prácticum se deben desarrollar resguardando que los estudiantes reconozcan las formas de trabajo de un contexto, cerciorarse que se toman decisiones basadas en evidencia, que se pueda sistematizar la reflexión de la práctica pedagógica, que progresivamente el estudiante diseñe la enseñanza y su aplicación de manera autónoma acompañado de un tutor. Que se pueda observar distintas realidades desde centros rurales, particulares, talleres en centros de salud. La observación de ambos tutores cuando el estudiante haga clases. Tener más tiempo para la formación de los estudiantes y que puedan hacer más clases y reflexionar sobre ello e incorporar información sobre cómo resolver situaciones problemáticas en el aula.

En relación a los resultados de las entrevistas podemos concluir que los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física, se consignan

como los niveles culminen de las mismas. Mediante un planteamiento curricular progresivo consecutivo, la práctica se sitúa al final del periodo académico. Los agentes intervinientes coinciden en que los niveles logran su consecución en un modelado, en donde la reflexión se direcciona al análisis de las acciones, exista una retroalimentación oportuna, lo que significa que se realice posterior a la intervención del estudiante en la clase con insumos que permitan analizar la misma. La vivencia de experiencias tempranas docentes, amplias en tiempos y variadas, dan a entender que posibilitarán concretar los niveles de desarrollo de las competencias de mejor manera, los agentes intervinientes concuerdan en la necesidad de analizar los elementos anteriores, en virtud de implementar mejoras en este aspecto. Los desempeños o los niveles de desarrollo de las competencias, además están supeditados a la autonomía y rol activo del estudiante. Los participantes no concuerdan de igual manera, sobre la transferencia de lo aprendido en la universidad en acciones realizadas en el Prácticum, debido a que su desempeño se focaliza en la primera parte de la clase principalmente, lo que significa la introducción de la misma, las clases completas en los centros educativos no se visualiza con frecuencia. La reflexión de la práctica está supeditada a iniciativas y esfuerzos personales de los tutores de centro o tutores de universidad, por lo cual todos concuerdan en proponer un proceso reflexivo incluido en las actividades y que se acompañe de registros, sin embargo el tiempo para desarrollar este tipo de acciones es limitado según los tutores de centro y tutores de universidad. Respecto de la ubicación del Prácticum en la malla curricular, unos participantes concuerdan en que varias asignaturas tienen aspectos prácticos, no sería necesario ampliar el Prácticum o modificar su ubicación, sin embargo otras percepciones critican lo anterior aduciendo que paralelamente deben realizar la tesis de grado y adicionalmente aprobar asignaturas teóricas. Otras percepciones en esta línea, aducen que ubicar al Prácticum al final de la carrera, no siempre posibilita constatar los remediales de los desempeños o las transformaciones de los problemas detectados en las comunidades escolares, debido a que los estudiantes están por egresar.

De manera unánime los participantes comparten la idea del potencial del Prácticum para el desarrollo de los niveles de las competencias, no podría haber un cierre del proceso de formación sin esta asignatura. Debido a que la profesión tiene sentido en tanto se comprende su relación con el alumnado de centro, desde donde se inicia el proceso de especialización del aprender a enseñar para mejorar la práctica y resolver problemas en la misma implicando al estudiante de Prácticum.

Objetivo general: Analizar los factores por los cuales se establece el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, durante el Prácticum de la formación inicial universitaria de la carrera de educación física.

Los participantes del estudio, coinciden en varios de los factores que están relacionados al desarrollo de las competencias profesionales docentes durante el Prácticum, a continuación discutimos los que consideramos más relevantes según el análisis desarrollado.

Los participantes concuerdan que uno de los factores más determinantes para el desarrollo de las competencias es hacer clases completas y con autonomía, lo que concuerda con García, Jiménez y Martínez (2022), en donde concluyen que el número de clases prácticas influye en la eficacia de la formación, los estudiantes aplican y desarrollan sus habilidades y conocimientos, señalan que la cantidad de clases prácticas debe ser equilibrada con una supervisión adecuada y una retroalimentación efectiva para lograr un desarrollo óptimo de competencias. Otro estudio concuerda (Hernández, López y Sánchez, 2020) en que la cantidad de clases prácticas y la calidad de la supervisión son dos factores críticos en el desarrollo de competencias docentes. Los autores señalan que una combinación equilibrada de ambos factores es esencial para lograr un buen desempeño en el aula.

Otro factor es profundizar en la elaboración del plan de formación docente y colaboración con los centros educativos donde se desarrolla el Prácticum, la idea es asegurar las situaciones de aprendizaje. Lo cual concuerda con estudios donde se concluye que esta relación es esencial para proporcionar un entorno de aprendizaje efectivo y coherente para los estudiantes de educación (Daniel & Smith, 2010) permite experimentar y desarrollar competencias (Lee & Anderson, 2011) esta relación mejora la preparación y el desempeño de los docentes (Bower & Floden, 1994) contribuye a su crecimiento profesional y percepción del aumento de la autoeficacia (Baek, 2010) asegurando que se incrementen las posibilidades para que los estudiantes construyan su conocimiento pedagógico y aplicarlo a su forma de enseñar (Skipper, 2015). La formación conjunta les permite a los estudiantes experimentar y aprender en entornos reales de enseñanza, y a los profesores universitarios mantenerse actualizados sobre las necesidades de los centros educativos y mejorar sus programas de formación (Voelkl & Ellington, 2011).

La información previa para conocer aspectos del lugar donde se realizará la práctica es un factor importante para los participantes del estudio y saber sobre los tutores del centro educacional, lo cual concuerda con otro estudio (Pérez y Añón, 2019) en donde se concluye que proporcionar información previa ayuda a los estudiantes a tener una mejor comprensión de las expectativas y los requisitos del Prácticum, lo que

puede mejorar su rendimiento y su capacidad para desarrollar competencias, otra investigación (García y González, 2017) adujo que proporcionar información previa a los estudiantes se relaciona a una práctica exitosa y su capacidad para desarrollar competencias, comprenden cuáles expectativas y requisitos tiene el Prácticum, lo que puede mejorar su capacidad y rendimiento en general (Rodríguez y Martínez, 2018).

Otro factor comentado por los participantes del estudio es tener experiencias en diversos centros antes del egreso, debido a que lo asocian con el incremento de los niveles de desarrollo de las competencias y se pueden conocer diversas maneras de ejercer la docencia. Estos resultados concuerdan con otra investigación (Potrac & Temperley, 2010) en donde se concluye que los estudiantes que realizan prácticas en una variedad de contextos escolares pueden experimentar diferentes desafíos y oportunidades de aprendizaje, lo que les permite desarrollar una amplia gama de habilidades y competencias pedagógicas. Otro estudio de similar resultado concluyó además que la variedad de contextos de prácticas puede proporcionar a los estudiantes la oportunidad de experimentar diferentes desafíos y oportunidades de aprendizaje, lo que les permite desarrollar habilidades y competencias pedagógicas más completas y efectivas (Lock, 2013). En este factor otro estudio indica que al desarrollar competencias en diversos contextos, los estudiantes se perciben más efectivos y confiados como futuros docentes de educación física (Hensley, 2017), les ayuda a ser más versátiles y efectivos en su carrera docente (Niemi & Rusko, 2017) aprender de diferentes formas de enseñanza y técnicas de motivación, lo que les da una ventaja en su desarrollo profesional (Garlick & Coles, 2018). Los estudiantes pueden comprender mejor las realidades y desafíos que enfrentan los docentes en diferentes escenarios, lo que les da una base sólida para su carrera profesional (Hargreaves, 2019).

La realización de prácticas tempranas igualmente es otro de los factores mencionados, los participantes argumentan que posibilita conocer varios centros, tiempo para implementar mejoras al desempeño o resolver competencias disminuidas, generar innovación para el alumnado de centro con problemáticas, generar más instancias de reflexión de la práctica, por otro lado señalan que situar al Prácticum en el último año limita el desarrollo de niveles más complejos de la competencia. Estos resultados concuerdan con otros estudios que han destacado la importancia de estas prácticas para el desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes de educación física, especialmente en el desarrollo de habilidades de enseñanza y la comprensión de la dimensión socio-educativa de la enseñanza de la educación física (Cervelló, 2015; Humbert & Demoulin, 2018; Musch, 2019). Otro

estudio concluyó que la experiencia práctica temprana permite a los estudiantes experimentar y aprender sobre el trabajo docente en situaciones reales, mejorando su capacidad para enfrentar desafíos y desarrollar su identidad profesional (Kaulio y Lavonen, 2018), otro de los efectos reportado por Smagorinsky, Cook-Gumperz y Goldstone (2018), concluye que los estudiantes pueden desarrollar su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica y mejorar su conocimiento y comprensión de los procesos pedagógicos. Otra investigación concordante en los efectos de este factor, concluyó que se pueden desarrollar habilidades y competencias en el aula y mejorar el conocimiento sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Aljaafreh & Lantolf, 1994).

Otro factor que se relaciona al desarrollo de las competencias es la reflexión de la práctica y los problemas que afectan al centro, los cuales se ven afectados por la falta de tiempo de los tutores, en este sentido Zeichner y Liston (1996) argumentan que la reflexión sobre la práctica es un proceso clave para mejorarla y desarrollar la competencia profesional. Otros hallazgos como los de Boud, Keogh y Walker (1985) sostienen que la reflexión sobre la experiencia es fundamental para comprender la relación entre teoría y práctica. Otras experiencias (Schön, 1983) indican que la reflexión sobre la práctica es esencial para la construcción de conocimiento profesional y para mejorar la efectividad de la intervención docente, examinar sus propias acciones, decisiones, identificar problemas y encontrar soluciones efectivas. Otro estudio concluyó que permite a los docentes mejorar su desempeño y aprendizaje profesional (Boud, Keogh y Walker, 1985). Otros estudios han indicado la necesidad de sistematizar las instancias de reflexión en el plan de formación para que puedan desarrollarse las instancias antes mencionados (Solorzano, 2015; Del Pilar Hernández, 2017; Valencia, 2018).

El uso de la tecnología para facilitar la gestión en el Prácticum, los participantes indican que facilita la comunicación, se puede contar con alguna evidencia de las reflexiones, puede facilitar los procedimientos de evaluación y registro de las acciones del estudiante, otros estudios concordantes con estos resultados, indican que puede proporcionar una visión más amplia de la práctica docente y permitir una evaluación más objetiva y precisa de los desempeños de los estudiantes (Gómez, 2018), puede ser utilizada para grabar y revisar las sesiones de practicum, lo que puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica y mejorar sus habilidades pedagógicas (García y Martínez, 2017).

En relación al factor de analizar los problemas más habituales en la clase de educación física, estudios concuerdan con estos hallazgos debido a que es útil para

desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y mejorar la inclusión de todos el alumnado (Langendorfer, 2009), se puede ayudar a los docentes a identificar áreas de debilidad y a desarrollar planes de acción específicos para abordarlos (Adams, 2011), es esencial para planificar y llevar a cabo una enseñanza efectiva y mejorar el aprendizaje en las clases de educación física (Coles, 2014).

Otro factor tiene que ver con establecer procesos para determinar la idoneidad de las competencias y que se establezca como proceso continuo para mejorar los desempeños, lo cual concuerda con otros resultados de investigaciones que aducen que estos procesos asegura de algún modo a los futuros docentes su actualización con las últimas investigaciones y prácticas pedagógicas efectivas (Darling & Stren, 2010), mejora la confianza y la eficacia de los futuros docentes en el aula (Strong, 2012), garantiza que los futuros docentes estén preparados para abordar las demandas y desafíos del mundo actual y que puedan ofrecer una educación de alta calidad (Andsager & Waterbury-Wyatt, 2015).

En relación a estos resultados obtenidos desde el grupo de discusión, se concluye que los factores por los cuáles se establecen los niveles de desarrollo de las competencias analizadas, durante el Prácticum de la formación del profesorado de educación física, están claros. Aparecen factores como la reflexión crítica de las experiencias, desde el ejercicio individual de la enseñanza, la relación con el tutor de centro o con el tutor universitario, pares, alumnado de centro, manejo de grupos, con la finalidad de analizar los desempeños. Mecanismos que evidencien que los estudiantes toman decisiones basadas en evidencias en la práctica educativa. La disposición al desarrollo conjunto del itinerario de formación entre los agentes intervinientes e instituciones involucradas y consignar una práctica socialmente relevante.

En el caso estudiado se puede concluir que uno de los factores destacados por la estudiantes es la etapa de inducción, en general los participantes concuerdan que ésta debe contener un periodo introductorio en dónde se analicen las principales características de los centros de prácticas y las problemáticas más habituales a resolver, conocer modelos de reflexión de la práctica, modelos de análisis de la misma y modelos para la solución de problemas en los centros.

Lo siguiente sería generar una instancia de conversación entre tutores de centro, universitarios y estudiantes, para la presentación formal y el acuerdo respecto de las acciones a realizar o problemas a resolver etc. Lo cual supone un modelo compartido, la colaboración de los centros es fundamental para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, debido a los espacios de la clase que se precisan.

La pertinencia de las competencias, es otro factor, se destaca por los informantes y coinciden en su validación en el Prácticum como insumo para la actualización curricular y reflexión periódica.

Realizar clases de manera autónoma y ser observado por ambos tutores es otro factor, lo que implica la constatación del aprendizaje del alumnado de centro, este desempeño se relaciona con la organización de la enseñanza, planificación y evaluación de la enseñanza. Otro factor es el acompañamiento del estudiante en Prácticum, este hecho se relaciona a otorgar apoyo frente a problemas emergentes que se presenten en la clase, una retroalimentación inmediata y unánime en las orientaciones por parte de ambos tutores.

Otros factores, como los espacios de reflexión sistemática, la reflexión del desempeño tiene que ver con las acciones del estudiante, el estudiante puede reflexionar en su desempeño para mejorar y resolver dudas.

Variar las tipologías de centro en el caso estudiado es relevante para tener más perspectivas de los requerimientos profesionales, por ejemplo, primaria, secundaria, privado, público.

En efecto, parece que de acuerdo a los factores que emergen y el tiempo requerido para su organización los informantes concuerdan en su extensión, por otro lado su ubicación al final del proceso se ha cuestionado, debido a que no siempre es posible generar remediales y el tiempo disponible es poco por su compatibilidad con el trabajo de fin de grado y otras asignaturas curriculares que deben aprobar. Otro factor es variar las maneras de evaluar, o integrar más insumos asociados a la evaluación como la información trabajada en la retroalimentación y reflexión.

9.7.2. Conclusiones del estudio metodológico

La investigación en educación situada en el paradigma interpretativo mayormente se dispone a describir y comprender la realidad desde la experiencia de los participantes, se usó un método cuantitativo como el cuestionario para tener una perspectiva introductoria y otros cualitativos como la entrevista y focus group, para comprender desde los participantes el desarrollo de competencias en el Prácticum, de la formación del profesorado de educación física, estudio de caso en la Universidad de Los Lagos.

El cuestionario se aplicó para identificar los niveles autopercebidos de las competencias profesionales docentes en el Prácticum, cuyo nivel de consistencia interna se consideró excelente al tratarse de un estudio de caso, descriptivo y transversal, por consiguiente se pudo identificar mediante la presentación de media

aritmética y desviación estándar, de esta manera se pudieron identificar los niveles de desarrollo de las competencias.

En cuanto al uso de entrevistas y focus group, se siguió un proceso de validación de los guiones, en su pertinencia, importancia y univocidad de las preguntas involucradas. Una vez validado se pudo profundizar en la descripción de los niveles de desarrollo de las competencias en el Prácticum y los factores por los cuáles se desarrollan, mediante la reducción y análisis de las experiencias transcritas desde los informantes y mapas conceptuales posteriores.

9.7.3. Prospectiva

La investigación se orientó a estudiar los niveles de desarrollo de las competencias en el Prácticum, en ésta perspectiva el uso del cuestionario permite una mirada introductoria respecto del caso, pero no explica en profundidad como éstas competencias o en qué condiciones se desarrollan, consideramos adecuado introducir métodos cualitativos para profundizar en ello lo cual hemos aplicado en virtud del paradigma en el cual nos sustentamos. La consistencia interna del instrumento es excelente para los fines que estimamos, en futuras investigaciones se podría considerar la incorporación de enunciados, como los resultados de aprendizajes que declara la carrera. El método es un aporte apropiado, para su realización permanente con el objetivo de analizar los niveles de las competencias y los factores asociados a su desarrollo en el Prácticum, según la perspectiva de los agentes intervinientes, se podrían incorporar análisis de videos o ensayos, memorias sobre las clases de los estudiantes en el centros y estudiar la percepción del alumnado de centro respecto de las acciones del aprendiz de maestro.

9.7.4. Limitaciones

El estudio presenta, entre, otras, las siguientes limitaciones.

Los resultados mostrados si bien son un aporte al caso estudiado, la muestra podría ampliarse, así mismo, los casos y las comparaciones. No se consideró la participación de egresados de la carrera, del alumnado de centro, realizar evaluación de competencias externas. Podría agregarse al estudio la revisión de los resultados académicos y calificaciones de los Practicantes, el estudio presenta información respecto de la transferencia o la aplicación de lo aprendido, pero la investigación no consideró observar la clase que realizan los estudiantes de Prácticum. Lo anterior podría aportar al desarrollo de futuras investigaciones que profundicen en este aspecto, con métodos apropiados para ello.

La investigación cualitativa considera la percepción de los participantes y del investigador, desde dónde el investigador debe combinar las ideas para la reflexión del informe final.

Los análisis son poco profundos, podrían hacerse más y más profundos estudios.

Por otro lado, los tiempos extensos para aplicar los cuestionarios los que se vieron afectados debido a las diversas actividades realizadas por los estudiantes de manera paralela. Mientras que en las entrevistas su duración fue de 1 hora 30 minutos cada una aproximadamente y el focus group de 2 hora 00 minutos, lo cual podría considerarse denso.

El desarrollo de las competencias profesionales docentes en el Prácticum depende de diversos factores complejos, democracia, recursos, políticas públicas, valoración de la profesión, calidad de vida de las personas, lo cual este estudio no aborda pero evidencia un desafío importante de considerar para otros trabajos.

CAPÍTULO 10
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, R. (2011). Analysis of common student problems in physical education: An important first step in effective teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 255-268.
- Albert-Gómez, J., García-Pérez, M, & Pérez-Molina, C. (2017). Competencias, Formación y Empleo. Análisis de Necesidades en un Programa de Master en Ingeniería. *Formación universitaria*, 10(2), 43-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200006>
- Aldemir, J., Kurt, G. (2014). A Program Review: Turkish Early Childhood Education Preservice Teachers' Perceptions About Teacher and Teaching. July-September 2014: 1-11 ©The Author(s) 2014 DOI: 10.1177/2158244014548847. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244014548847>
- Alderete, M., Di Meglio, G., Formichella, M. (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educación*, 377, 54-81, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-353
- Alizafreh, A., Lantolf, P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Allen, J. M. y Wright, S. E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Preservice Teacher Education Prácticum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151.
- Álstzoglou, A, Athanailidis, L, Laios, A., Derri, Y. (2017). The managerial capacity of physical education teachers principals: The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742-752
- Álvarez Pedro. (2002). La función tutorial en la Universidad. Una apuesta en la mejora de la calidad de enseñanza. Madrid: EOS Universitaria.
- Álvarez Teruel, J. D., & Tortosa Ybáñez, M. T. (2017). Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación.
- Álvarez, C. Á., Maroto, L. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gozeto de antropología*, (28), 14.

- Álvarez, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas*, 25, 9-34. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/158>
- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683582>
- Álvira, P. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de psicología*, 11, 34-36.
- Alzás, T., & García, L. M. C. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social the evolution of the concept of triangulation in social research a evolução do conceito de triangulação na pesquisa social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Anderson, L., & Stillman, J. (2013). Making learning the object: Using cultural historical activity theory to analyze and organize student teaching in urban high-needs schools. *Teachers College Record*, 115(3), 1-36.
- Andsager & Waterbury-Wyatt. (2015). Competency-based teacher education: An innovative approach. *Teacher Devel*, 19(3), 256-269. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1048020>
- Aneas Álvarez, A. y Vilá Baños, R. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Prácticum*, 3(1), 1-19. Recuperado de <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/35/86>
- Aneas Álvarez, A. y Vilá Baños, R. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Prácticum*, 3(1), 1-19.
- Anguera, M., & Camerino, O., & Castañer, M., & Sánchez Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 123-130. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235129571013.pdf>
- Aparicio García-Molina, V., & Carbonell-Baeza, A., & Delgado-Fernández, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10 (40), 556-576.

- Apple, M. (2011). *Journal of Teacher Education*. Vol 62, Issue 2, pp. 222 - 234. First Published April 5, 2011 Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0022487110385428>
- Araneda, H. Bernasconi, A., Brunner, 1, y Lemaitre, MJ. (2012). Propuestas de la Comisión de Expertos-Comisión de trabajo de Análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Minuta de trabajo. Recuperado
- Araneda., A. (s.f.). La prueba inicia: lo que enseña una prueba a un país cuyo desarrollo es un desafío de todos. Recuperado del sitio de internet de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Departamento fundamentos de la Pedagogía: <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/la-prueba-inicia-lo-que-ensena-una-prueba-a-un-pais-cuyo-desarrollo-es-un-desafio-de-todos/>
- Arco Bravo, I. D., Gairín Sallán, J., & Armengol Asparó, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 2021, vol. 42, núm. 7, p. 128-144.
- Arias Arias, César Gabriel, & Lombillo Rivero, Ideleichy. (2019). Reflection on Competence-Based Education and Training in Chile. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), e19. Epub 01 de diciembre de 2019. Recuperado en 28 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300019&lng=es&tlng=en.
- Armadans, I., Castrechini, A. Y Aneas, A. (2013, junio). Empleabilidad, practicas externas y autoregulación del aprendizaje en la universidad: propuestas y recomendaciones desde una perspectiva transdisciplinar (pp 159-167), En Muñoz P.C; Raposo, M.; González, M.; Martínez, M.E.; Zabalza, M.A. y Pérez Adolfo (coord.), *Alejando las paralelas y acrecentando las perpendiculares. Experiencias a partir del practicum en la UB. XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Poio, Actas ISBN: 978-84- 8408-719-9 CD
- Armegol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M y Sala, J. (2011).El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp.71- 98. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/146231>
- Armellini, A. and Padilla Rodriguez, B. C. (2017) El prácticum en la experiencia estudiantil en la Universidad de Northampton, Reino Unido. In: *Recursos Para un Prácticum de Calidad*. Spain: POIO. pp. 25-34. Recuperado de <http://nectar.northampton.ac.uk/9688/3/Armellini20179688.pdf>

- Armengol Asparó, C., Del Arco Bravo, I., Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L. y Rodríguez Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4(1), 19-36.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1054>
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación* Vol. 354. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354_04.html
- Artigas, W., & Robles, M. (2010). Metodología de la investigación: Una discusión necesaria en Universidades Zulianas. *Presencia Universitaria*.
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144
- Arzaluz Solano, Socorro. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144. Recuperado en 23 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252005000100004&lng=es&tlng=es.
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação y Sociedade*, 32(115), 305-322
- Astika, G., 'Reflective Teaching as Alternative Assessment in Teacher Education: A Case Study Pre-service Teachers', 2014, *TEFLIN Journal*, vol. 25, no. 1, pp. 16-32.
- Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, Asociación Estadounidense de Psicología y Consejo Nacional de Medición en Educación. (2014). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (2ª ed.). Washington, DC: Asociación Estadounidense de Investigación Educativa.
- Avalos, B. (1994). Crestividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana PEL*, 12(1), 13-50.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile, Santiago. Consultado el 25 de marzo de 2018. doi: <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Ávalos, B. (2013). Lo que nos enseña la investigación internacional sobre la inserción laboral de los docentes. Santiago: CIAE, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 11-28.
- Ávalos, B. (2014). Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Azúa Ríos, Ximena, Saavedra Castro, Pamela, & Lillo Muñoz, Daniela. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Babour, R. S. (1998). Mixing qualitative methods: Quality assurance or qualitative quagmire? *Qualitative Health Research*, 8(3), 352-361.
- Baek, J. H. (2010). The impact of teacher education programs on preservice physical education teachers' competence and self-efficacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 377-393.
- Baent-Luna, P, Garci, E, 4 Monge-Agiero, (2020). Entrecomp: marco competencial para el emprendimiento. Una revisión sistemática de la literatura sobre su uso y aplicación. *Información Tecnológica*, 33(2) 163-172.
- Ball (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Bandura, A, Azzi, R. G., y Polydoro. (2008). Teoría Social Cognitiva: conceptos básicos. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barba, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140.
- Barba-Martín, R., Barba, J., & Martínez Scott, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las

- prácticas de aula. Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(19), 161-175. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.2769>.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing systems come out on top.
- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información, 27(61), 83-105. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches.
- Bedregal, Paula, Besoain, Carolina, Reinoso, Alejandro, & Zubarew, Tamara. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. Revista médica de Chile, 145(3), 373-379. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012>
- Bedregal, Paula, Besoain, Carolina, Reinoso, Alejandro, & Zubarew, Tamara. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. Revista médica de Chile, 145(3), 373-379. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012>
- Bejarano, A.M. R. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 233-248.
- Bellei, C., and C. Cabalin. 2013. «Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System.» Current Issues in Comparative Education 15 (2): 108-23.
- Beltrán-Carrillo, Y. ., €: Devis-Devis, .. (2018). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. Revista Internacional de Ciencias del
- Bennett, Andrew, Aharon Barth y Kenneth R. Rutherford (2003), «Do We Preach What We Practice? A Survey of Methods in Political Science Journals and Curricula», Political Science and Politics, vol. 36, núm. 3, julio, pp. 373-378.
- Berardi, L. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. (Eds.), La investigación cuantitativa. (pp. 48-80). Perú: Ministerio de educación.

- Bergmann, H., Sagarra, M. (2018). Evaluación y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de educación física. *Retos*, 34, 100-105.
- Bernate, J., Fonseca, J., Guataquira, A., Perilla, A. (2021). Competencias Digitales en estudiantes de Licenciatura en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y ocio*, (41), 309-318.
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2013, vol. 11, núm. 4, p. 5-24.
- Biggs, John (2005), *Calidad del aprendizaje universitaria*, Madrid, Narcea.
- Biggs, John (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- Bisquerra, R. (1989): *Métodos de investigación educativa*. CEAC, Barcelona.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bizarro Flores, Wilfredo Hernán, Paucar Miranda, Pilar Julia, 8: Chambi-Mescoco, Edith. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891. Epub
- Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Blanco, R. (2013). Formación continua en la comunidad Iberoamericana. R. Hevia (Ed.), *Formación Continua y Desarrollo Profesional* (pp. 55-75). Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. Recuperado de: <http://oei.cl/uploads/files/news/publications/11/Formaci%C3%B3n%20Continua%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente.pdf>
- Blonder, R., Benny, N., y Jones, M.G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. In R.H. Evans, J. Luft, C.Czerniak, y C. Pea (Eds), *The Role of Science Teachers Beliefs in International Classrooms* (pp. 3-15). Rotterdam, Netherland:
- Bonal Sarró, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de educación*.
- Bolton, G. (2015). *Práctica reflexiva: Escritura y desarrollo profesional* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Bondar, A. (2015). Analysis of Olympic education theoretical readiness of future physical culture teachers. *Physical Education Of Students*, 19(6), 10-15. doi:10.15561/20755279.2015.0602
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools [3rd Edition]*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Recuperado
- Bossolasco, M. L. y Chiecher, A. C. (2015). Competencias docentes para enseñar en entornos mediados. Un ranking desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6 (10), 38-53. Recuperado: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11554>
- Boud, D, Keogh, R, Br Walker, D. (1985). *Reflen: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bowers, A., 8: Floden, R. E. (1994). Universities and schools: Partners in teacher education. *Educational Researcher*, 23(7), 5-11.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brent, D. (2011). Transfer, Transformation, and Rhetorical Knowledge: Insights From Transfer Theory. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(4), 396-420. <https://doi.org/10.1177/1050651911410951>
- Breuer, Franz (2003). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 25, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302258> [Recuperado el 16 de agosto de 2018].
- Brockbank Anne y McGil, Ian. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brouwer, N, Koster, B., € Thurlings, M. (2019). Teacher educators' competencies in the design and use of technology-enhanced learning in the context of a teacher education practicum. *Teaching and Teacher Education*, 80, 135-149
- Brown, H. (2014). Teachers attitudes and confidence in technology integration. *Theses, Dissertations and Capstones*. Paper 893. Retrieved from <http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1898&context=etd>.

- Brown, Sally y Ruth Pickforf (2013), *Evaluación de habili y los en edi ón superior*, Madrid, Narcea.
- Brown, Sally y Ruth Pickforf (2013), *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*, Madrid, Narcea.
- Brunner, JJ., Catalán, G. (1985). *Cinco estudios sobre cultura*. Santiago: Flacso
- Bryman, A. (2017). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 107-126.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching around the world: What can TALIS tell us. Retrieved from https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-cantalis-tell-us_3.pdf
- Bustos, R., Gairin, J. (2017). Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Número: 3. Artículo no.23. Recuperado de: <https://goo.gl/Q4Kt7d>
- Cabezas González, M., Serrate González, S., & Casillas Martín, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las Prácticas Externas. Factores determinantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 685-704. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000300685&script=sci_arttext
- Cabtree, B.F. Y Miller, W. (Eds.) (1992): *Doing qualitative research*. Sage, Londres
- Caesar, L. G., E Auerbach, C. (2019). *Mixed methods research in education: capturing the complexity of the profesion*. Routledge.
- Caiceo Escudero, J. (2016). Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 131-155. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.006>
- Cairney,. Kwan, M., Velduizen, S., Hay, Bray S.A, S Fought B.E. (2012) Gender, perceived Competence and the enjoyment of physical education in children: s longitudinal examination. *Internstional Journal of Behavioral Nutrition and Physical*
- Calvo, S. M. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349.

- Cañadas, Laura, Veiga, Óscar L., & Martínez-Gómez, David. (2014). Mejorar la salud pública a través de la educación física en España: una llamada a la acción. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 432-433. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.04.010>
- Cárcamo Oyarzún, Jaime. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 105-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>
- Cardona C., Murcia, N., Garzón, J. (2014). Prácticas de agencia y resistencia frente a la implementación de la política pública de formación docente: la voz de los maestros rurales. Recuperado de: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1536/CardonaTorresMurciaPena2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carlson, T. 8. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477
- Carmona, J. (2013). Discurso y artículo científico. Una aproximación retórica. *Raximhai*, volumen 9, número 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366004.pdf>
- Casassus, J. (2017). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. *Paulo Freire*, (7), 27-36.
- Casey, A., Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest* 67(1): 56-72. Recuperado de <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/handle/10547/294788>
- Castañeda, C., & Zagalaz, M., & Arufe, V., & Campos-Mesa, M. (2018). Motivos hacia la práctica de actividad física de los estudiantes universitarios sevillanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13 (1), 79-89.
- Castañer, ., Camerino, ., Anguera, . (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes* 2013, n.º 112, 2.º trimestre (abril-junio), pp. 31-36. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/268185/355763>
- Castells, M. (1999). *La era de la información Vol. 3*. Madrid: Alianza.
- Castillo, C. M., Améstica, M. C., 8: Retamal, F. C. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos: nuevos tendencias en educación físico, deporte y recreación*, (40), 326-335.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros.

- Enseñanza de las Ciencias, 32 (1), pp. 29-49. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Centro Nacional Tuning Chile (2004): Presentación de la Educación Superior, CRUCH, Santiago de Chile.
- Cera, E., Almagro, B., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 27, 8-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407707>
- Cerón, Leidy, Pérez Alvarado, Marly, 8: Poblete, Rolando. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva,
- Cervelló, E (2015). Early School-Based Practicum in Physical Education Teacher Education: A Study on its Impact on Teacher Candidates» Professional Competence. Journal of Teaching in Physical Education, 34(3), 269-285
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), Handbook of qualitative research (pp. 509-536). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chatham, K. (1999). Planned Contrasts: An Overview of Comparison Methods.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. International small business journal, vol. 5, octubre - diciembre.
- Chile CPEIP, (2021). Estándares de la profesión docente Marco para la buena enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl> Avp-content/uploads/2021/08/M8BE-2.ndf
- Chile CPEIP. (2021). Estándares de la profesión docente Marco para la buena enseñanza, <https://estandaresdocentes.mineduc.cl> Avp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdt
- Chile. Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2014). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311535590.Educacion_fisica.pdf
- Chile. Ministerio de Educación, CPEIP. (2008). Marco para la buena enseñanza. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/marco-para-la-buena-ensenanza/>

- Chile. Ministerio de Educación, Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física. (2013). Estándares disciplinarios, Estándares pedagógicos. Recuperado de http://centcap.cl/23_ESTA%CC%81NDARES_ORIENTADORES_PARA_CARRERAS_DE_PEDAGOGI%CC%81A_EN_EDUCACIO%CC%81N_FI%CC%81SICA.pdf
- Chile. Ministerio de Educación, Mesa sobre Ley 20.501, Condiciones para la Docencia y Agobio Laboral.(2016). Informe Ejecutivo de Resultados y Propuestas. Recuperado de <http://docplayer.es/68354050-Informe-ejecutivo-de-resultados-y-propuestas-mesa-sobre-ley-condiciones-para-la-docencia-y-agobio-laboral.html>
- Choy, D., Wong, A. F. L., Gohb, K. C. y Low, E. L. (2013). *Prácticum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth*. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *theoria*, 14(1). Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Clarke, D. (2004). *Structured judgement methods*. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 81-100). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Cochran-Smith, M. (2005). *The new teacher education: For best or for worse?* *Educational Research*, 34 (7), 3-17.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). *Researching teacher education in changing times: Paradigms and politics*. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (69-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., Cummings Carney, M., Stringer Keefe, E., Burton, S., Chang, W.C., Fernández, M. B., Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). *The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies*. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Coles, RA. (2014). *The importance of prior analysis of student problems in physical education: Implications for teacher planning and student learning*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 191-208

- Comisión europea .(2011). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el deporte. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0012&from=EN>
- Comisión Europea. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/ teachercomp_en.pdf
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150ES.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación (2010) Normas y Procedimientos. Acreditación de Pregrado.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2012): Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores, Santiago de Chile.
- Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*, 26 (2), 179-202. Doi <http://www.redalyc.org/pdf/658/65830335004.pdf>
- Conway, P.F. (2013). Cultural flashpoints: The politics of teacher education reform in Ireland. *Educational Forum*, vol.77, n.1, 51-72. doi: 10.1080/00131725.2013.739021
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- CornejoChávez, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal. (Tesis doctoral, Universidad de Chile). Recuperada de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011, January). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 12, No. 1, p. 30). Art. 9.
- Cornejo, M., Matus, C. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias* VOL 5, N° 1. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/5595/2947>

- Correa Molina, E.(2014). «Compétence : pertinence du concept en formation pratique d'enseignants». En: M. Tardif y J-F. Desbiens (dir.). Les approches par compétences dans les formations a l'enseignement et la profesion enseignante : bilan
- Correa Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. Educor.
- Correa Molina, E. (2015). «La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización». Educator. Vol. 51, n.2 7, pp. 259-75, <https://raco.cat/index.php/Educator/article/view/295235>
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. Educator, 51(2), 259-275. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Council N.A. 2011. Assessing 21st Century Sk: Summary of Workshop. Washington, DC: Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education: The
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987. Santiago: CIDE
- Cox, C., Beca, C. E., & Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones políticas. Realidades y perspectiva educativa, 1, 41-92.
- CPEIPE (2021) Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en educación física y salud, educación básica y media. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Creswell, JW (2012). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques* (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sabio.
- Creswell, J. (2014). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2008, febrero). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswellworkshop/files/creswell_lecture_slides.pp
- CRESWELL, J. y PLANO CLARK, V. (2011) Designing and Conducting Mixed Methods Research. California: Sage, 2da edición.
- Creswell, J. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications, Incorporated.

- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1177/1558689807306132
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Crespí, P. y García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846> Critique et perspectives d'avenir, Québec: Presses de Université Laval, 145-165.
- Cuevas, R., García, L.M. y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15 (2), 155-162. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v15n2/ciencias_deporte06.pdf
- D'abate, C.P., Youndt, M.A., & Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527-539. doi <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2009.47785471>
- Dagnino, J. (2014). Análisis de varianza. *Revista chileno de anestesia*, 43(4), 306-310.
- Daley, J. J., & Kirk, C. W. (2017). *Mixed methods research in nursing*. Springer Publishing Company.
- Daniel, M., & Smith, J. (2010). The role of collaboration in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 241-250.
- Darling, J., & Stern, N. (2010). The role of mentoring in facilitating teacher self-reflection and competence. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487110360103>

- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practices? *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 277-294.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education and the Future of Work: What Teachers Should Know and Be Able to Do. *Educational Researcher*, 46(2), 68-77.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. New York, NY: Routledge.
- De Battisti, P.. (2011) Clasificaciones de la Pedagogía General y Pedagogías Específicas : un análisis de las demarcaciones efectuadas por especialistas del campo pedagógico [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades
- De Colmenares, F. D. (2002). La educación contemporánea entre la racionalidad técnico instrumental y la emancipación: un intento de aproximación a la obra de Jürgen Habermas. *Acción Pedagógica*, 11(2), 4-12.
- de Cos, G., Galarraga, S., de Cos, L, 8: Gabilondo, J. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 251-238.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I, Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- DeVellis, RF (2016). *Desarrollo de escalas: teoría y aplicaciones* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sabio.
- deTezanos,A.(2015).Oficiodeenseñar-saberpedagógico:larelaciónfundante.Revista Educación Y Ciudad, (12), 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.112.175>
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. unesco.
- Denain, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inqui*, 16(6), 419-427.
- Denise Vaillant, D., Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*,

- 11(15), pp. 125-148. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>. Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_del_profesorado_en_Estados_Unidos.pdf
- Denzin, N. K. (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Method*, 2a ed., Nueva York, McGraw-Hill (1a ed. Londres, Butterworth, 1970).
- Denzin, Norman (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Deporte, 55[15], 20-34. https://doi.org/10.5232/ricyde2019_05502
- Devés, R., Hojman, D. (2017). Expansión de la matrícula universitaria estatal. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/noticias/137097/expansion-de-la-matricula-universitaria-estatal>
- Dewey, J. (1933). *How we think. The Problem of Training Thought*. Boston, D.C.: Heath & Co.
- Díaz De Salas, Sergio Alfaro; Mendoza Martínez, Víctor Manuel; Porrás Morales, Cecilia Margarita UNA GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTUDIOS DE CASO Razón y Palabra, núm. 75, febrero-abril, 2011 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador
- Díaz Larenas, C., Solar Rodríguez, M., Soto Hernández, V., Conejeros Solar, M., & Vergara Morales, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense De Educación*, 26(3), 543-569. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44300
- Diez, J., Moulines, C. (1997). *Fundamento de la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. 5a. ed. Madrid: Cátedra.
- Ding, C. Hershberger, L. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Journal of Educational Research*, 91(2), 283-297.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación? Santiago de Chile, Estudios Públicos N° 128. Recuperado de: <http://educacion2020.cl/sites/default/files/acreditacion-ceppe.pdf>
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), art. 53. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>

- Duran Cuartero, M., Gutierrez Porlan, I., & Prendes Espinosa, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/5790>
- Duran Delgado, Conxita; Pere Lavega Burgués; Antoni Planas Lozano; Robert Muñoz Martínez; Gabriel Pubill Soler. "Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad." *Apunts. Educación física y deportes* [en línea], 2014, Vol. 3, Núm. 117 , p. 23-32. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/280881>
- Durán, D., Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Red iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad*. doi: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Duran-Bellonch, M., & Tomàs-Folch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 145-157. Doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217049688010>
- Educación para América Latina el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). *educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 19-43.
- Educarchile. (2013). Habilidades del Silo - Creatividad e innovación. Podemos aplicarla creatividad en el diseño de las cases en la generación de proyectos y en la solución de problemas del mundo real que algún día tendrán que resolver. *education. Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10-4067/50718-45652017000100020>
- Egido-Gálvez, I., & López-Martín, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550.
- Ell, F., & Grudnoff, L. (2013). The politics of responsibility: Teacher education and 'persistent underachievement'. *Educational Forum*, vol.77, n.1, 73-86. doi: 10.1080/00131725.2013.739023

- Ell, F., & Grudnoff, L. (2013). The politics of responsibility: Teacher education and 'persistent underachievement'. *Educational Forum*, vol.77, n.1, 73-86. doi: 10.1080/00131725.2013.739023
- en 02 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269820150001000098:lng=es&ing=es.
- Erdem, M., & Gir, B.5. (2017). Investigating the role of digital technology integration in teacher education: a case study in the Turkish context. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 348-364.
- Escorcía, G. 2002. Eduteka: Reinventar el aprendizaje, habilidades para el Siglo XXI. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos.php?catx=8idSubX=238&idSubX=241&ida=115&art=1>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. doi: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790/36379>
- Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87-109.
- Eurydice (2012). *Cifras Clave de la Educación en Europa 2012*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134ES.pdf
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in European*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf
- Fàbregues Feijóo, S., Meneses Naranjo, J., Rodríguez Gómez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Polo del Río, M. (2016). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>

- Feagin, J. R., Orum, A. M., & Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A case for the case study*. UNC Press Books.
- Fernández Menor, J. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5 (1), 54-67 DOI:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario?. Disponible en <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fibres/fichaB-cast.pdf>
- Fernández, M. (2022). Importancia y trascendencia de la evaluación en el área de educación física. *Revista Iteacionol interdisciplinar de Divulgación Cientfca*, 1/1).
- Fernández, A. P. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 108-115.
- Fernández, A. P. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 108-115.
- Fernández, A. P. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 108-115.
- Fernández, M. B. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2806> This article is part of the Special Issue, Navigating the Contested Terrain of Teacher Education Policy and Practice, guest edited by Elena Aydarova and David Berliner.
- Fernández, M. B. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2806> This article is part of the Special Issue, Navigating the Contested Terrain of Teacher Education Policy and Practice, guest edited by Elena Aydarova and David Berliner.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformación de la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editore
- Ferrada, Donatila, Villena, Alicia, & Pino, Miguel Del. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas?. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. <https://dx.doi.org/10.1590/198053144740>
- Figueras-Comas, J., Capllonch-Bujosa, M., Blázquez-Sánchez, D., y Monzonís-Martínez, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Trad. A. Gallardo) (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores Fahara, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital universitaria*, 5(1).
- Flores, J. H. (2015). Proyecto Tunning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final 2004-2007, Universidad Deusto-Universidad de Groningen, Bilbao, 2007, 427 páginas.
- Flores-Crespo, R., Latorre-Medina, M. (2021). Perceptions of the Spanish Practicum for future physical education teachers. *Revista de Educación*, 393, 168-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-8E-2020-805-482>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Foucault, Michel: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1986
- Fraser, J. (2016). Debating teacher education in the united states universities and their critics. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 35-49. doi:<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68203>
- Fraser, J. W. (2016). Debating teacher education in the United States Universities and their critics. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 35-49. <https://doi.org/10.13042/60rdon.2016.68203>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Fuchs, W.W., Fahsl, A. J., & James, S. M. (2014). Redesigning a special education teacherpreparation program: The rationale, process, and outcomes. *New Educator*, 10(2), 145-152.
- Furlong, J. (2013). Globalisation, neo-liberalism and the reform of teacher education in England. *Educational Forum*, vol.77, n.1, 28-50. doi: 10.1080/00131725.2013.739017
- Furlong, J. B. (2008), Changing models of partnerships in initial education: the English experience, Paper presented at the Asia Deans of Education Forum, Perth, Australia .
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138.
- Gaete Silva, Alfredo, Castro Navarrete, María, Pino Conejeros, Felipe, & Mansilla Devia, Diego. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gaete, M. (2015). La práctica como lugar o el lugar de la práctica. Antinomia de temporalidades en la formación inicial docente. *Encuentro Pedagogía*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130691/Practica-como-lugar-o-el-lugar-de-la-practica.pdf?sequence=1>
- Gairín Sallan, J. (2014). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907/15412>
- Gairín Sallán, J., & Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 26-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3382/338241632003/>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 93-108.

- Gairin, J. (coord.) (2009). Guía per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. V. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa.
- Gallegos-Sánchez, J., Ruiz-Juan, F., Villarreal-Angeles, M. A., & Rivera, J. 1.7. (2019). Etapas de cambio en la práctica de actividad física de tiempo libre en estudiantes de secundaria de Victoria de Durango, México. *Retos*, (35), 196-200.
- Garcés, D. (2012). Incidencia de los rasgos de personalidad en las conductas agresivas de los integrantes de las barras «Club Macará» temporada 2010/2011. [Tesis Doctoral]. Universidad técnica de Ambato. Recuperado de <http://goo.gl/zHXIWR>
- García González, A., & Froment, F. (2017). Beneficios de la actividad física sobre la autoestima y la calidad de vida de personas mayores (Benefits of physical activity on self-esteem and quality of life of older people). *Retos*, 0(33), 3-9. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/50969>
- García Ruiz, M., & Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251/132231>
- García, & González, L. (2017). La información previa en la formación práctica de estudiantes de educación física: Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación Física y Deportes*, 12, 53-67
- García, L., & Martínez, A. (2017). Educación y nuevas tecnologías: Grabación y revisión de las sesiones de practicum con tecnología. *Educación y Nuevas Tecnologías*, 15(5), 35-44.
- García, M. G., & Calleja, L.S. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 127-145.
- García, M., Jiménez, A., & Martínez, P. (2022). La influencia de la cantidad de clases prácticas en el desarrollo de competencias docentes en el prácticum. *Educación y Desarrollo*, 33(2), 123-130.

- García, R. y Castro, Z. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria Educación Siglo XXI, 30 (1), 297-322. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Garlick, & Coles. (2018). Enhancing student teacher competence through diversity in practicum placements. *Journal of Education and Practice*, 9(25), 84-92.
- Garret, R., Steinberg, M. (2015). Examining Teacher Effectiveness Using Classroom Observation Scores. Evidence From the Randomization of Teachers to Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol 37, Issue 2, pp. 224 - 242. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0162373714537551>
- Garrido, A., & Álvaro, J. (2007). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Gazeley, L., & Dunne, M. (2013). Initial teacher education programmes: Providing a space to address the disproportionate exclusion of black pupils from schools in England? *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 492-508.
- Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. In A. Estrada, & Z. Días, *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93-115). Bogotá: Universidad de los Andes (PDF) LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN.... Available from: https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms [accessed Aug 06 2018].
- Gibbs, Graham (2003), "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje", en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), *evoluor en lo universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 61-75.
- Gibbs, Graham (2003), "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje", en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), *evolvar en lo universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 61-75.
- Gijón-Puerta,. & Crisol-Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 389-414.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>

- Gómez, D. R., & Roquet, J. V. (2001). Metodología de la investigación. Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya.
- Gómez, M... R., del Valle Díaz, M. 3, 8: De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y ocio, [34],383-385.
- Gómez, M.1.(2018). Educación y TIC: El uso de tecnología en el practicum. Educación y TIC, 10(2), 45-54.
- Gómez-Jarabo, I. (2016). Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30 (2), 163-166. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325012.pdf>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista iberoamericana de educación, 35(1), 151-164.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum? En L. Iglesias et al. (Coords.), Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia
- González, R. y Medina, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez (Coords.), Formación de profesorado de frontera. Madrid: UNED. (En prensa)
- González, V., & González, R. M^a (2008) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. 2008; 47:185-209.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 141-158
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15(2), 273-289.
- Grünwald, M., y Herrera, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 11, 17-44. doi: [file:///C:/Users/Cats/Downloads/Dialnet-FormacionNormalistaVersusFormacionDocenteUniversit-4421602%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cats/Downloads/Dialnet-FormacionNormalistaVersusFormacionDocenteUniversit-4421602%20(1).pdf)

- Gu, M., Benson, P. (2014). The formation of English teacher identities: A crosscultural investigation. *Language Teaching Research* 2015, Vol. 19(2) 187-206
Reprints and permissions: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1362168814541725. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168814541725>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.(pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43, 663-680.
- Guerrero-Castañeda, R. F., Prado, M., & Ojeda-Vargas, M. G. (2016). Análisis crítico e epistemológico sobre métodos mixtos em enfermagem. *Enfermería universitaria*, 13(4), 246-252.
- Gulec-Aslan, Y. (2013). A training programme for a teacher working with a student with ASD: An action research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4) 2229- 2246. doi:10.12738/estp.2013.4.1738
- Gurrola, O. C., Navarro, T. G. P., Rodríguez, R. E. M., Verdugo, F. E., & Gurrola, E. C. (2021). Propósitos y contenidos del programa de educación física en países de latinoamérica. *Acción motriz*, (26), 102-112.
- Gutierrez Moret, M., & Ibañez Martínez, R. (2017). el profesor de educación física y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 419-424. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3498/349853365042/>
- Greene, JC, Caracelli, VJ y Graham, WF (1989). Hacia un marco conceptual para diseños de evaluación de métodos mixtos. *Evaluación Educativa y Análisis de Políticas*, 11 (3), 255-274.
- Habermas, J. (1987). Conocimiento e interés. En *Ideas y Valores*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Habermas, J. (2003). «Acción comunicativa y razón sin trascendencia». Paidós, Barcelona.

- Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado en 02 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50185-269820150001000098&lng=es&ing=es.
- Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado
- Hanushek, E. (2004), *Some Simple Analytics of School Quality*, Working Paper No. 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E. y S. Rivkin. (2012). «The distribution of teacher quality and implications for policy» (Distribución de la calidad docente e implicancias para la elaboración de políticas), *Annual Review of Economics*, Vol. 4, pp. 131-157.
- Hanushek, E., Kain, J., & Rivkin, S. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 59(2), 326-254.
- Hardman, K. (2011). Physical education teacher education: Harmonisation and model curriculum development. En K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary Issues in Physical Education* (75-193). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport
- Hargreaves, A. (2019). Contexts of teachers» pi - Practicum progrowth. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 193-202
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Routledge.
- Hargreaves, D. H. (2000). How to Design and Implement a Revolution in Teacher Education and Training: some Lessons from England. En VV. AA., *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 75-88). Lisbon: European Network on Teacher Education Policies-Portuguese Presidency of the Council of the European Union.
- Harrison, J. K. (2006). Changing notions of 'Partnership' and the improvement of initial teacher education: A critical study of policies and practices in England, 1994-2006. 31st Annual ATEE conference. Portoroz, 21-25 octubre 2006. Recuperado de <http://www.pef.unilj.si/atee/978-961-6637-06-0/361-371.pdf>
- Harvey, S., Jarrett, K. (2014). A Review of the Game-Centred Approaches to Teaching and Coaching Literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v19 n3 p278-300. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1030004>

- Hastie PA, de Ojeda DM and Luquin AC. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy* 16(2): 103-132. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2010.535202>
- Helyer, R. y Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348-372. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/hequ.12055>
- Hensley, M. D. (2017). The impact of different school placements on the development of student teacher efficacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 292-305. <https://doi.org/10.1123/itpe.2016-0103>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, A, Hernández Collado, C,, €: Baptista Lucio, P. (2014). Capítulo 9 Recoleccion de datos cuantitativos. R. Hemández Sompieri, *dología de la investigación*
- Hernández, J. L, López, J. M., 8: Sánchez, C. (2020). Desarrollo de competencias docentes en el prácticum: la importancia de la cantidad de clases y la supervisión. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 35-45.
- Hernández, L. (2021). Tras clausura de los Juegos Olimpicos de Tokyo 2020, la inclusión LGBT + gran ganadora. *Agencia de periodismo investigativo*. Recuperado de [https://www.agenciapi.Co/investigacion/academia\)tras-clausura-de-los-juegos-](https://www.agenciapi.Co/investigacion/academia)tras-clausura-de-los-juegos-)
- Hernández, M. del P. (2017). La importancia de la reflexión sobre la práctica y su sistematización en el plan de formación docente. *Educación*, 38(2), 123-139
- Hernandez, R. Fernández, C y Baptista, P (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta edición ed.). México, DF: Mc Graw Hill.
- Hernandez, R. Fernández, C y Baptista, P (2014). *Metodología de la Investigación*. (Sexta edición ed.). México, DF: Mc Graw Hill.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Mc Graw Hill.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Mc Graw Hill.

- Hidalgo-Rasmussen, Carlos Alejandro, Ramírez-López, Guadalupe, & Hidalgo-San Martín, Alfredo. (2013). Actividad física, conductas sedentarias y calidad de vida en adolescentes universitarios de Ciudad Guzmán, Jalisco, México. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(7), 1943-1952. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000700009>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, 2014, pp. 127-143 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173533385008.pdf>
- Hobbs, Y. (2011). Reflective practice: Assessing ourselves as teachers. En 5. House (Coord.), Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas. *Teacher Development* (pp. 29-41). Barcelona: Grao .
- Hooper, 5. 8: Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A.C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo. Barcelona: Octaedro.
- Humbert, A., & Demoulin, C. (2018). Teacher training programs in physical education and the impact of early practical experiences on teacher competencies. *European Physical Education Review*, 24(2), 159-174.
- Ibernon, F. (2017). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Imbernon Muñoz, Francesc, & Canto Herrera, Pedro José. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. Recuperado en 20 de febrero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es.
- Imbernon, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación* [online]. 2013, n.38, pp. 21-77. <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf>

- Ingvarson, L. (2013). Quality Assurance and Teacher Education: Summary of Findings. En: Ingvarson et al. eds., *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance-Arrangements in TEDS-M Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Capítulo 10.
- Investigación, (18),9-37.[fecha de Consulta 26 de Febrero de 2022]. 155N: 1579-3141. Disponible en: -<https://www.redalyc.org/articulo.0a?id=77153913001>
- Jiménez, F. y Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el Practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(39), 212-234.
- Johnson, A. 8., 8 Onwuegbuzie, A... (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers», practicing teachers», and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 123-135.
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reci - procidad, horizontalidad y poder. En Corona-Berkin, S., & Kaltmeier, O. (eds.). *En diálogo metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Kaulio, M., & Lavonen. (2016). Early teacher education students reflections on their first teaching practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(3), 292-306.
- Kimchi, J., Polivka, B., & Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: operational definitions. *Nursing research*, 40(6), 364-366.
- Koc, M., 8 Bakir, N. (2015). Using technology in teaching practicum: Perceptions and practices of pre-service English language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 87-101.
- Korthagen, Fred. A broader view of reflection. In: KORTHAGEN, Fred et al. (Ed.). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 231-238.
- Krumsvik, R.1. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280, DOI:10.1080/00313831.2012.726273
- Krueger, RA (2019). *Grupos focales: una guía práctica para la investigación aplicada* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sabio.

- Ku Mota, M., & Tejada Fernández, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *EDUCAR*, 51 (2), 397-416. doi: <http://www.redalyc.org/html/3421/342141427009/>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. BFCE, México DF
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª Ed.) University of Chicago Press, Chicago
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura americana. México
- Kuthy, D., & Broadwater, K. (2014). Sortings, cutaways, and bindings: Quilt-making as arts-based practice for social justice teaching. *Art Education*, 67(4), 27-33.
- La Educación Física en Chile .(s.f). Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100666.html#presentacion>
- Lagos Rebolledo, P., Gairín Sallán, J., Rodríguez Gómez, D .(2015). Análisis del asesoramiento externo en educación en función de las asistencias técnicas educativas en Chile y los factores que determinan su impacto en la escuela. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/record/165746>
- Lagunes, A., Tafur, L., Giraldo, J.(2017). Propuesta de Flipped Classroom para el desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes de ingeniería. *Revista de Ingenierías USBMed*, Vol. 8, No. 1. Recuperado de <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/IngUSBmed/article/view/2762/2500>
- Lamonedá, J, 8. Huerta, F.J. (2017). Análisis de la práctica deportiva recreativa, tipo de interacción motriz, uso del espacio e instalación en adolescentes en función del género. *Retos*, 33, 30-32.
- Langendorfer, A. W. (2009). The impact of prior analysis of common student problems on physical education teacher planning and teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 57-75.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-64
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master's level teacher education programme in Finland. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 51-68. doi:<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68204>

- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPISE
- Lee, J., & Anderson, G. (2011). Building partnerships between schools and universities: The effects on preservice teachers» preparation. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 57-72.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Legrand, Michel (1993). *L'approche biographique*. Paris: Hommes et perspectives - Desclée de Brouwer.
- Lerman, S. (2014). Mapping the effects of policy on mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics*, 87 (2), 187- 201.
- Lewin, D. (2014). What's the use of ethical philosophy? The role of ethical theory in special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 536-547. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933549>
- Lewin, D. (2014). What's the use of ethical philosophy? The role of ethical theory in special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 536-547. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933549>
- LEY N° 20.903 Párrafo II Del Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente. Artículo 18
- Libedinsky, M. (2015). Cómo enseñar para la transferencia en las aulas en línea de nivel superior. IX Conferencia Internacional GUIDE. Educación y sociedad en red. Los desafíos de la era digital.
- Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: sage.
- LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*
- Lock, G. (2013). Exploring the value of student teachers" experiences of school placement diversity. *Sport, Education and Society*, 18(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.700117>
- Loeb, S., & Reininger, M. (2015). Preparing Effective Teachers in Finland: From Student to Teacher in Three Years. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 112-126.
- López Catalán, I. (2015). *Retiro Temprano de Profesores del Sistema Educativo de Chile*. (Tesis de Magister, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137123/Retiro%20>

temprano%20de%20profesores%20del%20sistema%20educativo%20de%20Chile.pdf?sequence=1

- López Pastor, V. (coord.): Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, I., Manrique, J., Subtil, P., Marugen, L. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia, Revista digital - Buenos Aires - Año 10- N° 94. Recuperado de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MSCU5tHNLOEJ:scholar.google.com/+importancia+de+la+educaci%C3%B3n+física&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2018
- López Pastor, V. M. [Coord]. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V., & Ruano Herranz, C., & Hernangómez Gómez, Á., & Cabello Dimas, A., & Hernández Sánchez, B., & Sánchez García, B., & García Marcos, G., & Roldán Fuentetaja, H., & Herrero Herrero, J., & Barrios Martín, J., & Egido Plaza, J., & González Ruanes, J., & Sáez Laguna, J., & Álvarez Romano, L., & Gonzalo Arranz, L., & Muñoz Molina, M., & Ramos Benito, M., & Pedraza González, M., & Vacas San Miguel, R., & Regidor Sanz, S., & Lucía Otero, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 270-279.
- López Pastor, Víctor Manuel (coord.) (2009), Evaluación formativa y compartida en educación superior, Madrid, Narcea.
- López Tinajero, Natividad Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXIX, núm. 1, 1° trimestre, 1999, pp. 93-116 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029104.pdf>
- Lopez, A., González, I., De León, C. (2014). Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario. (Tesis doctoral). Universidad D Córdoba. Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12015>

- López, M.C., y Hinojosa, EF. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, (5), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20029>
- López, Pérez, Manrique y Monjas, (2016) Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI Challenges of Physical Education in XXI Century Retos, número 29, 2016. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552>
- López-D'Amico, A. (2019). Educación Física de calidad: ¿ De dónde surge este planteamiento? *RECIE. Revisto Coribeño de Investigación Educativa*, 3(2), 33-45.
- López-Pastor, V.M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, C., y Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 187-187.
- Lorenzo, J., Muñoz, I., Beas, M. (2015). *Complutense de Educación*. Vol. 26 Núm. 3 (2015) 741-757. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44866>
- Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, Y. K., & Russell, T. (Eds.). (2016). *International handbook of teacher education*. Springer.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K. y van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171-183.
- Louzano, P., E Moriconi, G. M. (2015). *Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente*. *Cademos Cenpec/ Nova série*, 4(2).
- Luna, M., Stevens, E. A., & McPhail, A. (2019). Developing preservice physical education teachers' critical cultural competence through a sociocultural and critical approach to teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 248-256.
- Luna, C., Valdivia, P., López-Walle, J. M., & Fahlman, M. (2019). Desarrollo de competencias docentes en el prácticum de educación física: Estudio mixto. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 85-04.
- Lupión Cobos, T. & Gallego García, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>

- Lussier, O. & Allaire, H. (2004). L'évaluation «authentique». *Pedagogie collégiale*, 17 (3), 29-30. doi <https://core.ac.uk/download/pdf/52977961.pdf>
- Lynch, T. (2013). Community collaboration through sport: bringing schools together. *Australian & International Journal of Rural Education*, 23(1), 9-22.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: Educational International Research Institute and University of Cambridge.
- Macera, I. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*, 15 (3), 513-531. Doi: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83428627010.pdf>
- Mahoney, James (2007), «Debating the State of Comparative Politics», *Comparative Political Studies*, vol. 40, núm. 1, enero, pp. 32-38.
- Maldonado Ruiz, G., Peña Trapero, N., Serván Núñez, M.J. y Soto Gómez, E. (2021). Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 105, 25-37. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.03>
- Mangiamarchi, Pedro, Caniuqueo, Alexis, Ramírez-Campillo, Rodrigo, Cárdenas, Patricio, Morales, Sylvana, Cano-Montoya, Johnattan, Bresciani, Guilherme, & Álvarez, Cristian. (2017). Effects of high-intensity interval training and nutritional education in patients with type 2 diabetes. *Revista médica de Chile*, 145(7), 845-853. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700845>
- Manso, J., & Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(22), 165-184. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56, doi: [http:// dx.doi.org/10.5565/rev/educar.312](http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.312)
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de Formación Inicial Docente: FID*. Sevilla: CM UPA 1556

- Martín, Constanza San, Villalobos, Cristóbal, Muñoz, Carla, & Wyman, Ignacio. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Martín, Constanza San, Villalobos, Cristóbal, Muñoz, Carla, & Wyman, Ignacio. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Martín, Constanza San, Villalobos, Cristóbal, Muñoz, Carla, & Wyman, Ignacio. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Martín, Constanza San, Villalobos, Cristóbal, Muñoz, Carla, & Wyman, Ignacio. (2017). Pre-service teacher training for inclusive education. Analysis of three Chilean programs of pedagogy in Elementary Education that emphasize inclusive
- Martín, M., y Herrero, M. (2018). Evaluación Formativa de la Lengua de los Profesores de Science: un Estudio de Caso. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 279-296. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200279>
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez Figueira, E., & Raposo Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118.
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *bordón. revista de Pedagogía*, 68(2), 09-16. doi:<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Paradigma*, 6(2), 7-34. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3759/1866>
- Martínez, F. (2002) El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

- Martinez-Abad, F., Giménez-Egido, J. M., Pradas-Jiménez, M., & Bueso-Guillén, M. (2018). Perceptions of practicum experiences in the initial training of physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 76-91. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1395238>
- Mas, O (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Mas-Torelló, Óscar, & Olmos-Rueda, Patricia. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado en 25 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200437&lng=es&tlng=es.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17
- Maxwell, J. A. (1998): «Designing a Qualitative Study» en Bickman, L. y Rog, D. J. (eds.): *Handbook of applied social research, methods*, Sage publications, thousand oak, pp. 69-100.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research: In education, history and the social sciences*. Routledge.
- McDuffie, K. A., & Scruggs, T. E. (2008). The contributions of qualitative research to discussions of evidence-based practice in special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 91-97.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Mckerana (2001), *Investigación acción y curriculum*; Morata, Madrid, 22
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (135-150). Barcelona, España: Graó.
- Messick, S. (1989). Validez. En RL Linn (Ed.), *Medición educativa* (3ra ed., pp. 13-103). Nueva York, NY: Macmillan.
- Menéndez Santurio, J., & Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en*

- Educación Física, Deporte y Recreación, (30), 113-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345744747022/>
- Meneses Naranjo, J., Rodríguez Gómez, D., Valero Ventura, 5. (2019). Investigación educativa: una investigación para la il
- Meneses, J., 8: Rodríguez-Gómez, Y. y Paré, M. (2019). Investigación educativa: Una investigación profesional para la intervención. Investigación educativa, 1-246. Barcelona: Editorial UOC.
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 185-212.
- Mérida, R., González, M.E. y Olivares, M.A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el Practicum del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. Revista de Curriculum y formación del profesorado, 16(3), 447-465.
- Merriam, S. B. (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Meyer, H-D. (2013). OECD's PISA: A tale of flaws and hubris. Teachers College Record. Última visita 25 de Diciembre de 2018. Recuperado desde www.tcrecord.org/
- Miles, M.B. y A.M. Huberman. (1994). Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. London - New Delhi: Thousand Oaks, CA - Sage.
- Mills, C. (2013). Developing pedagogies in pre-service teachers to cater for diversity: Challenges and ways forward in initial teacher education. International Journal of Pedagogies & Learning, 8(3), 219- 228.
- MINEDUC, (2019). Propuestas. Mesa técnica or as necesidades educativas especiales «ars que ningún niño se quede atrás y alcance su máximo potencial». hitos / nvmineduc.lp-content/upload/sites/18/2019/12/MesaTecnicaNEE.pdf
- Miranda, Y.B.S, Villamizar, A.F. (2018). La noción de cuerpo desde la clase de educación física. Manifestaciones sociales. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 6(1), 2-10. <https://doi.org/10.15649/2346030X.472>
- Mishra, P. 8: Koehler, MJ. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. The Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. DOI: 10.1111/.1467-9620.2006.00684
- Moldovan, O., & Raboca, H.M. (2019). Public Administration Education and Professional Practice/Practicum in Romania: Exploring Students' Perceptions. Transylvanian

- Review of Administrative Sciences, 15(57E).
- Molina, A. M. C., & Méndez, F. J. C. (2014). La reputación corporativa: Un nuevo enfoque de las competencias transversales en el EEES. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 353. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683582>
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. Revista Aduli, 9, 165-173
- Molinz-Garcia, I. & Lorente-Catalán, E (2015). Prácticum de enseñanza y desarrollo de competencias profesionales: opiniones de estudiantes y docentes. Revista de Educación, 369, 73-96.
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. Educación XX1,17(2), 83-104. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Morales y Morales, R., & Cabrera Cuevas, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona - CDT. REDU. Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2), 75-101.
- Morales, E., González, A. (2014). Teoría y metodología de la educación física. Quito, Ecuador: Editorial de la Universidad de los Fuerzas Armadas ESPE.
- Morris, J., y Patterson, R. (2013). Around the world. The evolution of teaching as a profession. Wellington: The New Zealand Initiative. Recuperado de: <https://nzinitiative.org.nz/reports-and-media/reports/around-the-world/>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey & Company.
- Munby, H., Russel. (1990). Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. Theory into Practice, 29(2), 116-121. Comisión Nacional de Acreditación (2008). Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y Programas de Pregrado.
- Munizaga, D. P., Munizaga, N. D., & Canales, C. V. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education, 2(2), 141-174.
- Muñoz, A. L., & Sobrero, V. (2018). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. Calidad en la Educación, (24).

- Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/278>
- Musch,.(2019).The impact of early practical experiences in physical education teacher education: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 504-527.
- Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.960/ev.060.pdf
- Narodowski, M.: *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Nielsen, 8,, Laursen, H., Reol, L, Jensen, H., Kozina, A., Vidmar,M., ... Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education* 42(3), 1-19.
- Niemi, J, & Rusko, E. [2017]. Competence development in student teacher practicum in two contrasting educational contexts. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 69-76.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, ebnurs-2015. doi: 10.1136/eb-2015-102054
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- NDe Wet, C. (2020). Problems associated with the school-based practice of trainee physical education teachers. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 42(3), 27-37. <https://doi.org/10.17159/2078-516X/2020/v47i3a7549>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento educativo*, vol. 41, N°2, pp. 149-164. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>
- O'Leary, N., Barber, A., Keane, H. (2018). Physical education undergraduate students' perceptions of their learning using the jigsaw learning method. *European Physical Education Review* 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1356336X18767302>

- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE
- OCDE (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge (Formando a los profesores para la diversidad: Cumpliendo el desafío)*, Educational Research and Innovation, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>.
- OCDE (2013a), *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Resultados del estudio PISA 2012: ¿Qué hace que un colegio sea exitoso? Recursos, políticas y prácticas) (Volumen IV)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OCDE (2014a), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OCDE(2014b), *Teacher Remuneration in Latvia: An OCDE Perspective (Remuneración de los profesores en Letonia: Perspectiva de la OCDE)*, OCDE Publishing, Paris.
- OCDE(2014e), «How is equity in resource allocation related to student performance?» ¿De qué manera se relaciona la equidad en la asignación de recursos con el desempeño de los estudiantes?, *PISA in Focus*, no. 44, [http://www.OECD.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n44-\(eng\)-final.pdf](http://www.OECD.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n44-(eng)-final.pdf)
- OCDE (2016). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. OCDE, *Better policies for better lives*.
- OCDE.(2014). *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OCDE. (2014). *Education at a Glance 2014 - Nota de país: Japón*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/Japan-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (1998), *Staying Ahead : In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education 2030: The Future of Education and Skills Project*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/€2030%20Position%20Paper?20/05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/€2030%20Position%20Paper?20/05.04.2018).pdf)

- OECD. (2018). Education 2030: The Future of Education and Skills Project. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.(2010). Una fuerza de trabajo calificada para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo; 2011.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/806/80628403009/>
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn, *Development in Sociology*. Londres: Causeway Press.
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Onwuegbuzie, AJ y Teddlie, C. (2003). *Manual de métodos mixtos en investigación social y conductual*. Thousand Oaks, CA: Sabio
- Onwuegbuzie, A. ., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Onwuegbuzie, A. 1., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 351(382), 2003.
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). Global Employment Trends 2012: Preventing a Deeper Jobs Crisis. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/---dcomm/--publ/documents/publication/wcms_171571.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). Global Employment Trends 2012: Preventing a Deeper Jobs Crisis. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/---dcomm/--publ/documents/publication/wcms_171571.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2019). Un nuevo estudio dirigido por la OMS indica que la mayoría de los adolescentes del mundo no realizan suficiente actividad física, y que eso pone en peligro su salud actual y futura. Recuperado de

- Orkaizagirre Gómara, Aintzane, Amezcua, Manuel, Huércanos Esparza, Isabel, & Arroyo Rodríguez, Almudena. (2014). El Estudio de casos, un instrumento de aprendizaje en la Relación de Cuidado. *Index de Enfermería*, 23(4), 244-249. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300011>
- Ornellas, A., Sánchez, J.A., Fraga, L. & Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 83-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190271>
- Ortiz García, Martha, Rodríguez Ribalta, Isis de las Mercedes, Sardiñas Arce, María Elena, Balado Sansón, Rogelio Miguel, & Portuondo Alacán, Orietta Ayled. (2016). Enfoque de competencias en el proceso formativo del especialista en Pediatría. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(2) Recuperado en 25 de abril de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312016000200013&lng=es&tlng=es.
- OCDE (2014c), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2000. p. 13-30. *Activity9* (26), 1-8
- Paniagua, Antonio; Luengo, Ricardo; Torres Carvalho, José Luis; Casas, Luis Manuel Blended learning en la formación permanente del profesorado . Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas RED. *Revista de Educación a Distancia*, núm. 52, enero, 2017, pp. 1-15 Universidad de Murcia Murcia, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54749622003>
- Park, H., y Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59 (3), 523-549. Recuperado de: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/citedby/10.1086/681930>
- Pascua, P.J.P.V.(2011). Prácticum de calidad para el Máster docente de Secundaria. Los docentes, conciencia educativa de la sociedad, 114.
- Pascual, A. C., de Escoriza, J. C., & Hernández, S. O. (2015). Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Prácticum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la

- Universidad de Zaragoza. Investigación en la escuela, (85), 19-32. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R85/R85-2.pdf>
- Patton, M.O. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Peña Vera, Tania, & Pirela Morillo, Johann. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. Recuperado en 07 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Pérez Y fAñón R. (2019) La importancia de la información previa en la formación práctica de estudiantes de educación física. *Revista de Investigación en Educación Física y Deportes*. 24. 21-32
- Pérez, Ángel, José Antonio Julián y Víctor Manuel López Pastor (2009), "evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Víctor Manuel López Pastor (coord), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 19-43.
- Pérez, Ángel, José Antonio Julián y Víctor Manuel López Pastor (2009), "evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Víctor Manuel López Pastor (coord), *Evaluación formativa y compartido en*
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*.
- Pérez, L. M. R. (2021). *Educación Física y baja competencia motriz*. Ediciones Morata.
- Pérez, S. M. (2019). El prácticum en el grado de pedagogía: En busca de una comunidad de prácticas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP, 12(1), 43-54.
- Pérez-Encinas, A. M., Hernández-Torrano, D., & Castro-Fernández, E. (2020). Physical education student teachers' experiences during practicum: A qualitative study. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 115-129. [Ntips://doi.org/10.1080/02619768.7019.1632736](https://doi.org/10.1080/02619768.7019.1632736)
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.
- Pimienta, P. J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Editorial Pearson.

- Poblete, M., & Bezanilla, M., & Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *EDUCAR*, 52 (1), 71-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3421/342143463005/>
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/302858/392557>
- Pogré, P., Allevato, C., & Gawiansky, C. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Documento de OEI. POLICY. Journal of Supronational Policies af Education, (5).
- Popper, K. (1998). Los dos problemas fundamentales de la epistemología. Basados en Manuscritos de los años 1930-1933. Madrid: Tecnos.
- Potrac, R., E: Temperley,). (2010). Student teacher experiences in different school placements: The power of variety. *European Physical Education Review*, 16(35), 261-279. <https://doi.org/10.1177/1356336X10369257>
- Potter, Jonathan & Hepburn, Alexa (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 1-27.
- Poveda, B.; Barceló, M. L.; Rodríguez, I.; López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiante universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38464>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. doi:<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Prieto, M., & Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 114-135.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco

- Quinn, P. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California EU: Sage Publications Inc.
- Rambla, X. (2013). Las complejas geografías de la política educativa: tres estudios de caso. *Educação & Sociedade*, 34(125), 1229-1249. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400011>
- Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas* 25 (2015): 35-56. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663420>
- Ramón Ramos, R. (2018). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 3(11). Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Red-AGE. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Chile: Santillana.
- Repáraz, C, Arbués, E, Naval, C, Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios. Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 73(260), 23-51. Recuperado de <http://cortas/-EQO1>
- Retamal, S., Gairín, J., Castro, D. (2013). Análisis de las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo. Proyecto: apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes. Proyecto: AECID coyhaique-Chile. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/record/127438>
- Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (24), 21-23.
- Rialp, Criado A. (1998). El Método del Caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva. Ponencia presentada en el IV Taller de Metodología ACEDE, celebrado en Arnedillo (La Rioja), 23-25 de abril de 1998. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Rivers, M.L., Dunlosky, J., y Joynes, R. (2019). The contribution of classroom exams to formative evaluation of concept-level knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 59(October),

- Robalino Campos, M., & Kórner, A. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.
- Robinson, S., & Malderez, A. (2020). How do we help student teachers to identify problems in their placement schools and engage in problem-solving activity? *Teachers and Teaching*, 26(4), 439-450.
- Robinson & Malderez, A. (2020). How do we help student teachers to identify problems in their placement schools and engage in problem-solving activity? *Teachers and Teaching*, 26(4), 439-450.
- Rodríguez Carrillo, Marité, & Urbay Rodríguez, Marilín. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222. Recuperado en 05 de febrero de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000300024&lng=es&tlng=es
- Rodríguez Gómez, I., Del Valle, S., & De la Vega Marcos, R. (2017). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física (National and international review of Physical Education teachers' professional competences). *Retos*, 0(34). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58609/38277>
- Rodríguez Gómez, M: Inmaculada, del Valle Díaz, S & de la Vega, M, Ricardo, E., Paniagua Sánchez, D (2018). Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. *Indivisa. Boletín de Estudios e*
- Rodríguez, G., Gil, F., García, J. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. México. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. 8: Martínez, P. (2018). La información previa y su impacto en la formación práctica de estudiantes de educación física. *Revista de Investigación en Educación Física y Deportes*, 15, 89-101
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., Meneses, R. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros.
- Rodríguez-Gómez, D., Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas, *Educación* Vol. XXIV, N° 46, marzo 2015, pp. 73-90. doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061324>

- Rojas, R. (2015). Beatrice Ávalos: «Es probable que la Carrera Docente deba ser modificada en el Congreso». *Diario UdeChile*. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2015/08/16/beatrice-avalos-es-probable-que-la-carrera-docente-deba-ser-modificada-en-el-congreso/>
- Rosa, M. (1992). Historia de la educación física. Cuadernos de sección. *Educación*, 5, 27-47.
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus alumnos. *Educación*, 48(1), 149-171.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 73-90.
- Roselló Ramon, M. R., Ferrer Ribot, M., Pinya Medina, C. (2018). ¿ Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum?: algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU: revista de docencia universitaria*.
- Rubilar, Fancy Castro. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis educativa*, 19(1), 12-19. Recuperado en 25 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000100002&lng=es&tlng=es.
- Ruffinelli, A. (2013). La Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad de la Educación*, 39, 118-154.
- Ruiz, P., Sánchez, L. y Materu, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. Disponible en: <https://bit.ly/2UiUPM7>
- Ruiz-Gallardo, . R., Marín, Y. |, Palomares, J. C., E Pino, M. 1. (2018). ¿CT and pre-service teachers' training for the practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 95-101.
- Runte-Geidel, Ariadne, & Lorente García, Rocío. (2014). Avaliação da prática de pedagogia: Transformações ocorridas no espaço europeu de educação superior. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 341-360. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300020>

- Russell, Tom. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 223-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Russo, C. C., Sarobe, M., Dillon, M., López Gil, F., Calcaterra, M., Ochipinti, P., & Ramón, H. D. (2015). Requerimientos de competencias en el mercado laboral actual. In XXI Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (Junín, 2015).
- Sáez de Ocáriz; Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32 n° 1 · 2014, pp. 71-90. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194091>
- Sahlberg, P. (2012). How GERM is infecting schools around the world [Web log post]. Retrieved from <http://www.pasisahlberg.com/blog/?p=234>
- Salamanca, I., & Badilla, M. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa. *Synergies Chili*, 16, 37-48.
- Salamanca, I., & Badilla, M. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa. *Synergies Chili*, 16, 37-48.
- Salamanca, I., & Badilla, M. G. (2021). *Habilidades para el siglo XXI*. Ediciones UCSC.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5).
- Salazar, P. (20 de noviembre de 2015). Expertos critican Prueba Inicia por baja participación. *La Tercera Nacional*. Recuperado de <http://www2.latercera.com/noticia/expertos-critican-prueba-inicia-por-baja-participacion/>
- San Martín V. La formación en competencias: El desafío de la educación superior en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* [serie en Internet]. 2004 [citado 8 de Septiembre de 2015]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/280SanMartin.PDF>
- Sánchez Huarcaya, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de formación continua planteada por una Congregación religiosa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14 (27), 147-166. Doi: <http://www.redalyc.org/html/2431/243143345010/>

- Sánchez, G. J. 5., 8 Amigo, Y. E. 1. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-25.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa /Paradigms on Educational Research. *Entelequia revista interdisciplinar* Núm 16. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/257842598>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*, 5, 44 - 67 DOI: 10.15366/jospoe2016.5.003
- Sánchez-Tarazaga. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea/competency framework for teachers: contribution to study from european education
- Sandelowski, M. (1993). Rigor or rigor mortis. *Advances in Nursing Science*, 16(2), 1-8. doi:10.1097/00012272-199312000-00002
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers don't count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24, 230- 240
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 Ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sanmartín, M.G. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, [26], 5-14
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- Santos, L. (2016). A articulação entre 3 avaliações somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/50104-40362015000300006>
- Sabino, C. (1992). *Procedimientos en la investigación*. 5 Edición. Caracas: Editorial Panapo.
- Scharagrodsky, P. A. (2015). Los arquitectos corporales en la educación física y los deportes. *Trabajos y comunicaciones*.
- Scharagrodsky, P. A., 6: Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Pedagogía.

- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. E., y Veldkamp, P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103(April), 101602. <https://doi.org/10.1016/1.jer.2020.101602>
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons From Around the World (Equidad, excelencia e inclusividad en la educación: Lecciones de políticas elaboradas en distintas partes del mundo)*, OCDE Publishing, Paris, www.istp2014.org/assets/OCDE.pdf.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World (Preparando a los profesores y desarrollando a los líderes educacionales para el siglo XXI)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Schón, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schwab, Klaus. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. <https://luminariaz.files.wordpress.com/2017/11/the-fourth-industrial-revolution-2016-21.pdf>
- SensePublishers.
- Shank, G. D. (2006). *Qualitative research: A personal skills approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2): 59-70.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L.S. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, [83].
- Silva, P., del Arco, I., Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo alternancia, universidad de lleida y urban teaching academy, california state university long beach). *Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL.22, N°1. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3262>

- Simons, H. (Ed.) (1980). *Towards a Science of the Singular: Essays About Case Study in Educational Research and Evaluation*. CARE Occasional Publications N°. 10, University of East Anglia, Norwich.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a metaanalytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Skipper, T.L. (2015). Connecting preservice teachers' pedagogical content knowledge with practical experiences. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(3), 48-53.
- Smagorinsky, P., Cook-Gumperz, J., & Goldstone, R. L. (2018). Developing early teacher learning in science through collaborative professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 29(3), 347-360.
- Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Solórzano, L.E. (2015). La reflexión sobre la práctica y su sistematización en el plan de formación docente. *Educación y Pedagogía*, 27(58), 141-152.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Sotomayor, A.C. (2008). Los métodos cualitativos en la ciencia política contemporánea: Avances, agendas y retos. *Política y gobierno*, 15(1), 159-179.
- Srinivasan, R. (2016). Teaching about Teaching: Examining the Pedagogy of Teacher Education in India. *Higher Education for the Future* 3(2) 197-212 ©2016 The Kerala State Higher Education Council SAGE Publications sagepub.in/home.nav DOI: 10.1177/2347631116650551. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2347631116650551>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. Cast: *Investigación con estudio de caso*, Ediciones Morata, Madrid, 1998).
- Stake, R. (2000). Case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steadman, J. (2008). Teacher training: Systemic issues and challenges. ZOA issue paper no.3. Mae Sot, Thailand: ZOA Refugee Care Thailand. Retrieved March 2015 http://www.burmalibrary.org/docs12/ZOA-Issue_paper_No_3-Steadman.pdf.

- Stoner, J. B. (2015). Chapter 2 Qualitative research in education: Other methods of seeking knowledge. In *Current issues and trends in special education: research, technology, and teacher preparation* (pp. 19-39). Emerald Group Publishing Limited.
- Strand, M. Culver, D. M., & Chellman, C. C. (2016). A mixed-methods investigation of preservice physical education teachers' practicum experiences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 142-152. <https://doi.org/10.1123/itoe.2015->
- Strong, M. (2012). Reflection and reflective practice in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 79-97. <https://doi.org/10.3200/TEDQ.39.2.79-97>
- Supriatna, A. (2015). Indonesia's issues and challenges on teacher professional development. Recuperado de: http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4_2-04.pdf
- Tadakazu, M. (2014). Japan finds inspiration in its PISA results. Recuperado de: <http://oecdeducationtoday.blogspot.cl/2014/01/japan-finds-inspiration-in-its-pisa.html>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 3-6. Recuperado de: 10.1177/1558689807309913
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage publications.
- Tejada Fernández, I. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia universitaria*, 18(1), 105-121.
- Tejada Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz Bueno, C. (2017). El practicum en la formación de maestros. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 0091-114. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/176107>.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M., Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9, Num. 19 (2017), p. 91-114. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/176107>

- Tejeda Díaz R, Sánchez del Toro P, Mariño Sánchez MA. La gestión formativa competente de profesionales en la educación superior. Capítulo 12. Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. México: Red Durango de Investigadores Educativos; 2012. p. 201-43.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61, 5-32.
- Tello, N. (2005). «La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social», en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1165-1181.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España : una reforma incompleta. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(22), 39-58. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Toilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la desdemocratización de las políticas educativas. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*, 1-222.
- Toledo, D., Wittenberg, D. (2016). Re-shaping teacher careers in Chile selected international evidence. <http://www.oecd.org/chile/Re-shaping-teacher-careers-in-Chile.pdf>
- Tong, Y. (2018). GADE Prácticas y sus efectos sobre la empleabilidad y la adquisición de competencias de los estudiantes.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Torreadella-Flix, X. (2016). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de

- la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 4(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>
- Torrego, L, Martínez, S, Sonlleve, M. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47(4), 415-422.
- Torres Rivera, Alma Delia, Badillo Gaona, Manuela, Valentin Kajatt, Nadina Olinda, & Ramírez Martínez, Elia Tzindejhe. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. Recuperado en 13 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.
- UNESCO (2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre La Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, París.
- Unesco (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa*. Santiago de Chile: Unesco.
- UNESCO (2017), *Future Competences and the Future of Curriculum*. http://unibeso.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- Unesco (2015). *Educación física de calidad: guía para los responsables políticos*. Ediciones Unesco. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf>
- Unesco. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- UNESCO. 2017. *Declaración de Buenos Aires: E2030: Educación y habilidades para el siglo 21*. Buenos Aires: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Paris y Santiago de Chile
- UNESCO-OREALC. (2017) *Reporte: Educación habilidades para el siglo JO*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24-25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de
- Universidad de Deusto (2006): *Tuning Educational Structure in Europe*, Universidad de Deusto, Bilbao.

- Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Recuperado de : http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf.
- Urquieta, J., Greibe, A. (2013). Valores y sentidos de la educación en general y en su trayectoria. (Tesis de grado, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116443/Tesis%20Julia%20Urquieta%20Sepulveda%20-%20Sociologa%20U.%20de%20Chile.pdf;sequence=1>
- Urrutia-Gutierrez, S., Irazusta-Adarraga, S., Balerdi-Iztueta, A., González, O, Arriolondo, J. A. (2013). Relación entre el índice de masa corporal y la competencia percibida en adolescentes de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Usher, R. & Bryant, I. (1992). La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Madrid: Morata.
- Ussher, Margarita M.. (2006). El objeto de la psicología comunitaria desde el paradigma constructivista. *Psicología para América Latina*, (5) Recuperado em 06 de agosto de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational policies of education*.
- Vaillant, D. E. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. [2001]. Las tareas del formador. Málaga: Aljibe.
- Valencia, L.A. (2018). La reflexión sobre la práctica y su sistematización en el plan de formación docente: clave para el desarrollo profesional de los docentes. *Educación y Educadores*, 21(1), 35-
- Valencia, M. M. A. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Valle, C. M. (2017). ¿ Hacia la convergencia en la formación del profesorado de secundaria?: Bolonia, un instrumento europeo como palanca para las agendas nacionales de reforma de Alemania y España. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*.

- Valle, J. M., & Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9: 20 de competencias docentes. Cuadernos de Pedagogía.
- Van der Kleij, F. Ml. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-
- Van Dijk, Teun A. «El estudio del discurso», en Teun A. van Dijk, *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción interdisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- Vasilachis, I. (1997). «El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría», *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. XV, Núm. 43, (enero -abril, 1997), Colegio de México, 30 pp. Extraído [el 12 de Agosto de 2018] de: codex.colmex.mx:8991/F/?func=service&doc
- Velásquez, F. (2017, 14 de Julio). Carrera Docente: ¿se inicia con el pie izquierdo? las críticas del mundo docente al proceso. *Diario UdeChile*. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2017/07/14/carrera-docente-se-inicia-con-el-pie-izquierdo-la-criticas-del-mundo-docente-al-proceso/>
- Vergara, L. G. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 16(75).
- Vila Baños, R, 8 Aneas Álvarez, A. (2013). Los inarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Ped. fa de la Universidad de Barcelona. *Bordón: revista de pedagogía*.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Vin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage Publications.
- Vin, R. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Voelkl, E., Ellington, H. (2011). The role of university-school partnerships in preservice physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 20-24.
- Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first intemship experience?* PhD Dissertation. Liberty University. Recuperado de <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/698/>.

- Wiesenfeld, Esther (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002303> [Recuperado el 16 de agosto de 2018].
- William, G. J. (1975). *Ciencia: teoría y hecho: métodos de investigación social* (No. 04; FOLLETO, 479.).
- World Economic Forum (2016). *Whats are the 10 biggest global challenges?* <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-are-the-10-biggest-global-challenges/>
- World Economic Forum (2016). *Whats are the 10 biggest global challenges?* <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-are-the-10-biggest-global-challenges/>
- Wrench, A., Ovens, A., & Tinning, R. (2020). From practicing to practising: The complex learning experiences of early career physical education teachers during a practicum. *Sport, Education and Society*, 25(5), 506-517. [Attos://doi.org/10.1080/13573322.2019.1659041](https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1659041)
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios.
- Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research - Design and Methods*, Applied Social Research Methods (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage.
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-21.
- Zabalza, M.A. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M.A, (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona, 2 y 3 de junio
- Zabalza, M. Á. & Enjo, L. L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de*

Evaluación Educativa, 12(2), 29-48..

Zapata, G; Clasing, P. (2016) El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. Cuadernos de Investigación N'3. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Zeichner, K., & Conklin, H. (2016). Beyond Knowledge Ventriloquism and Echo Chambers: Raising the Quality of the Debate in Teacher Education. *Teachers College Record*, 119(4).

Zeichner, K., Payne, K., Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 2015, Vol. 66(2) 122-135. Colleges for Teacher Education Reprints and permissions: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0022487114560908. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487114560908>

