



## Formación docente de pedagogía en Educación Física en Chile: análisis de estándares de la profesión docente y perfil de egreso

*Initial teacher training in Physical Education pedagogy in Chile: analysis of teaching  
profession standards and graduate profile*

### Autores

Karen Núñez-Valdés <sup>1</sup>  
Antonio Castillo-Paredes <sup>2</sup>  
Jorge Olivares-Arancibia<sup>2</sup>  
Loreto Cantillana-Armijo <sup>1</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidad de las Américas,  
Santiago

Autor de correspondencia:  
Antonio Castillo-Paredes  
acastillop85@gmail.com

Recibido: 15-08-25  
Aceptado: 23-10-25

### Cómo citar en APA

Núñez-Valdés, K., Castillo-Paredes, A., Olivares-Arancibia, J., & Cantillana-Armijo, L. (2025). Formación docente de pedagogía en Educación Física en Chile: análisis de estándares de la profesión docente y perfil de egreso. *Retos*, 73, 1298-1311.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v73.117414>

### Resumen

**Introducción:** La formación docente en Chile busca enriquecer la preparación profesional mediante políticas públicas, normativas ministeriales y universitarias para mejorar la calidad educativa y promover un ejercicio docente situado acorde a los tiempos actuales.

**Objetivo:** Analizar los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile, evaluando su correspondencia con los Estándares disciplinares de la Profesión Docente establecidos.

**Metodología:** Mediante diseño exploratorio secuencial, se examinaron los perfiles de egreso de 28 universidades chilenas que imparten esta carrera, incluyendo instituciones públicas, privadas y privadas tradicionales.

**Resultados:** En el cumplimiento de estándares disciplinares, el Estándar A: Fundamentos de la Motricidad Humana presentó mayor presencia (43%), seguido por los estándares C: Fundamentos de la Evaluación Específica en Educación Física y Salud (21%), E: Manifestaciones Deportivas de la Cultura (21%) y H: Manifestaciones Motrices, Responsabilidad Social y Ecología Integral (21%). El estándar con menor presencia fue F: Manifestaciones Expresivas de la Motricidad Humana (14%).

**Discusión:** La concentración del 43% en el Estándar A revela una formación que privilegia fundamentos de la motricidad humana sobre las manifestaciones expresivas, evidenciada por la baja presencia del Estándar F (14%), sugiriendo desbalance curricular en las universidades analizadas respecto a una formación docente integral.

**Conclusiones:** Los hallazgos demandan análisis reflexivo sobre la integración de estándares de la profesión docente en las carreras de Pedagogía en Educación Física chilenas, para asegurar formación integral coherente con las demandas educativas actuales.

### Palabras clave

Educación Física; estándares; formación docente; perfil de egreso.

### Abstract

**Introduction:** Teacher training in Chile seeks to enrich professional preparation through public policies, ministerial and university regulations to improve educational quality and promote teaching practices in line with current times.

**Objective:** To analyze the graduate profiles of Physical Education Teaching degree programs in Chile, evaluating their correspondence with established Teaching Profession Standards.

**Methodology:** Using a sequential exploratory design, the graduate profiles of 28 Chilean universities offering this degree program were examined, including public, private, and traditional private institutions. **Results:** In terms of compliance with disciplinary standards, Standard A: Fundamentals of Human Motor Skills had the highest presence (43%), followed by Standards C: Fundamentals of Specific Assessment in Physical Education and Health (21%), E: Sports Manifestations of Culture (21%), and H: Motor Manifestations, Social Responsibility, and Integral Ecology (21%). The standard with the lowest presence was F: Expressive Manifestations of Human Motricity (14%).

**Discussion:** The 43% concentration in Standard A reveals a training program that prioritizes the fundamentals of human motor skills over expressive manifestations, as evidenced by the low presence of Standard F (14%), suggesting a curricular imbalance in the universities analyzed with respect to comprehensive teacher training.

**Conclusion:** The findings call for a reflective analysis of the integration of teaching profession standards in Chilean physical education degree programs to ensure comprehensive training consistent with current educational demands.

### Keywords

Graduate profile; Physical Education; standards; teacher training.

## Introducción

La formación de profesores en Chile se remonta a 1842, con la creación de la primera Escuela Normal de Preceptores. A partir de 1974, esta labor pasó a ser responsabilidad del sistema universitario (Biblioteca Nacional de Chile, 2023a). Desde entonces, la preparación docente ha experimentado múltiples transformaciones, influenciadas por orientaciones internacionales como por políticas públicas nacionales que buscan fortalecer los procesos formativos y elevar los estándares de calidad en la formación inicial (Ávalos, 2014). En este marco, entre 1998 y 2004 se implementó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el cual promovió reformas curriculares, el perfeccionamiento del profesorado, el financiamiento de infraestructura y la adquisición de recursos para las instituciones formadoras (Inzunza et al., 2011). Desde la promulgación de las leyes 20.129 (2006) y 20.903 (2016) se consolida el marco regulatorio de la formación inicial docente en Chile. La carrera de Pedagogía en Educación Física no ha estado ajena a estas transformaciones (Biblioteca Nacional de Chile, 2023b).

La Educación Física (EF) ha evolucionado (Watts et al., 2022) y en Chile esta evolución ha sido progresiva, dejando atrás una concepción restringida al ejercicio físico, la gimnasia y el deporte (Biblioteca Nacional de Chile, 2023c), para responder a nuevas demandas sociales y pedagógicas (Peña et al., 2024; Sánchez et al., 2022). Esta evolución ha estado acompañada por la incorporación de distintos enfoques disciplinares, como las ciencias biológicas, de la salud y del movimiento humano, a los que se suma más recientemente la motricidad humana, entendida como el paradigma central en los actuales Estándares de la Profesión Docente. Dichos estándares, aplicables a la formación en Educación Física en los niveles de educación básica (primaria) y media (secundaria), buscan garantizar que la preparación de futuros docentes no solo abarque competencias técnicas y disciplinares, sino también componentes pedagógicos alineados con los desafíos del sistema educativo chileno (Ministerio de Educación – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [MINEDUC–CPEIP], 2021a; Poblete et al., 2014).

Dichos Estándares son documentos orientadores que definen las competencias, conocimientos y habilidades fundamentales que deben adquirir quienes se forman como docentes y quienes ya ejercen la profesión, con el propósito de garantizar una educación de calidad (MINEDUC–CPEIP, 2021b). En el caso de Educación Física, estos estándares se organizan en dos componentes complementarios: pedagógicos y disciplinares, los cuales buscan garantizar una formación integral y coherente con las demandas del sistema educativo chileno (Poblete-Valderrama et al., 2023).

Por una parte, los Estándares Pedagógicos se estructuran en cuatro dominios que abarcan las dimensiones centrales del quehacer docente:

- (i) Preparación para la enseñanza, que considera el conocimiento del currículum nacional, la planificación basada en objetivos de aprendizaje y la selección de estrategias adecuadas;
- (ii) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enfocado en la gestión de la convivencia, el clima inclusivo y la motivación del estudiante;
- (iii) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, que enfatiza la implementación de prácticas pedagógicas diferenciadas, evaluaciones formativas y estrategias inclusivas; y
- (iv) Responsabilidad profesional, que promueve la reflexión ética, el desarrollo profesional continuo y la vinculación con la comunidad educativa (MINEDUC–CPEIP, 2021b).

Por otra parte, los Estándares Disciplinares para Educación Física y Salud se organizan en ocho ámbitos formativos (de la A a la H), que representan los saberes específicos de la disciplina y orientan la construcción curricular de las carreras:

- A. Fundamentos de la motricidad humana, que constituyen el eje epistemológico del campo;
- B. Fundamentos del desarrollo y aprendizaje de la motricidad;
- C. Fundamentos de la evaluación específica en Educación Física y Salud;
- D. Manifestaciones de la motricidad humana y vida activa saludable;
- E. Manifestaciones deportivas de la cultura;



F. Manifestaciones expresivas de la motricidad humana;

G. Manifestaciones motrices, recreación y tiempo libre escolar; y

H. Manifestaciones motrices, responsabilidad social y ecología integral (MINEDUC–CPEIP, 2021a).

La articulación entre ambos componentes —pedagógico y disciplinar— permite alinear los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física con los referentes normativos nacionales, asegurando que la formación inicial docente responda a los desafíos de la enseñanza, la inclusión educativa y la formación integral del estudiantado (Ramos et al., 2024; Verdugo et al., 2021).

En consecuencia, los programas de Pedagogía en Educación Física enfrentan el desafío de articular estos referentes normativos con los sellos institucionales y las demandas contemporáneas de la formación docente, orientadas al desarrollo de prácticas pedagógicas reflexivas, inclusivas y contextualizadas (Poblete-Valderrama et al., 2023; Watts et al., 2022).

### **Contexto**

La Ley N.º 20.129 del Ministerio de Educación, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, dispone en sus artículos 18 y 27 la obligatoriedad de acreditación para las carreras de pedagogía. Esta normativa establece que los programas de pregrado destinados a la Formación Inicial Docente (FID) deben ser evaluados en función de criterios y estándares de calidad definidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)(CNA-Chile, 2023). En este contexto, la CNA asume el rol de organismo acreditador, con la responsabilidad de diseñar los criterios, orientar los procesos de evaluación y certificar la calidad de los programas, conforme a los propósitos institucionales y el marco normativo vigente. Asimismo, promueve la mejora continua a través de procesos de autoevaluación que buscan asegurar una formación docente de excelencia y fomentar la instalación de una cultura institucional orientada a la calidad (Hinojosa-Torres et al., 2024).

La Ley N.º 20.903 (Ministerio de Educación, 2016) incorpora los Estándares de Desarrollo Profesional Docente, definidos como referentes que orientan el desempeño en distintas etapas de la carrera docente y que se operacionalizan a través del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC-CPEIP, 2021c). Este instrumento establece los dominios fundamentales que deben guiar la práctica pedagógica de quienes ejercen la docencia en el sistema escolar.

De forma complementaria, se han desarrollado los Estándares de la Profesión Docente para las carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud en los niveles de Educación Básica y Media (MINEDUC–CPEIP, 2021a). Este documento orientador especifica tanto los estándares pedagógicos (dominios A, B, C y D) como los estándares disciplinares (ámbitos de la A al H), en respuesta a las demandas de un sistema educativo en transformación. Dichos estándares buscan alinear la formación inicial con los desafíos sociales y profesionales que enfrenta la docencia en el ámbito de la Educación Física.

Cabe señalar que, en este estudio las universidades fueron clasificadas según su tipo de administración, siguiendo los criterios utilizados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y la normativa vigente. Se consideran universidades públicas aquellas estatales y de administración directa del Estado; universidades privadas tradicionales las pertenecientes al CRUCH, creadas antes de 1981 y que reciben financiamiento fiscal directo; y universidades privadas no tradicionales aquellas creadas a partir de la reforma de 1981, que no forman parte del CRUCH y cuyo financiamiento proviene principalmente de recursos privados. Esta distinción resulta fundamental, ya que permite analizar posibles diferencias en la incorporación de los Estándares de la Profesión Docente en los perfiles de egreso según el tipo de institución.

### **Motricidad humana**

La motricidad humana se relaciona con la capacidad del ser humano para expresarse de forma consciente y deliberada en su entorno social, natural y cultural (Pazos-Couto & Trigo, 2014). Comprender este concepto implica remontarse a sus fundamentos filosóficos, que se originan con Maurice Merleau-Ponty y su enfoque fenomenológico del cuerpo (Cañas, 2019), y se desarrollan en la actualidad a través de los aportes de Manuel Sérgio, quien ha consolidado una perspectiva humanista e integradora de la motricidad (Sérgio, 2006). A lo largo del tiempo, la motricidad humana ha experimentado transformaciones importantes, impulsadas por las crecientes exigencias de las sociedades contemporáneas. Desde



esta perspectiva, se concibe como una búsqueda constante por comprender la complejidad del ser humano en movimiento, orientando la acción motriz hacia la toma de conciencia corporal y el desarrollo integral. Esta evolución ha dado origen a un campo de conocimiento específico: la Ciencia de la Motricidad Humana, que busca promover una visión más profunda y trascendente del movimiento humano (Trigo et al., 2014).

### **Perfil de egreso**

El perfil de egreso constituye un elemento clave en la gestión curricular y en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, al reflejar el compromiso institucional con la formación profesional. Según Möller y Gómez (2014), este perfil expresa ante la sociedad las competencias, habilidades y conocimientos que las y los egresados deben demostrar en su desempeño laboral. De acuerdo con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile, 2023), se entiende como “la declaración que explicita los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje que las y los estudiantes serán capaces de demostrar al finalizar su carrera” (p. 3). En las carreras de pedagogía, esta definición adquiere especial relevancia, pues el perfil de egreso orienta la formación académica y constituye un insumo esencial en los procesos de acreditación obligatoria.

En el marco de la dimensión Docencia y resultados del proceso formativo, la CNA establece como primer criterio de evaluación la revisión del perfil de egreso, el cual debe ser pertinente, actualizado y coherente con los propósitos de la profesión docente, alinearse con el título y grado otorgado, y servir como base para la gestión académica (CNA-Chile, 2023). En consecuencia, su formulación no constituye un acto declarativo, sino más bien un requisito para asegurar la calidad formativa y la transparencia institucional frente a la sociedad.

Durante los últimos quince años, las universidades chilenas han debido declarar explícitamente el tipo de profesionales que forman, respondiendo a mayores exigencias sociales y educativas. Así, tanto los programas de pregrado como de posgrado están obligados a definir un perfil que refleje el compromiso institucional con la formación de sus graduadas y graduados (Núñez-Valdés & González, 2019). Este se concibe como una declaración formal mediante la cual la institución se compromete a desarrollar una identidad profesional en sus estudiantes, garantizando procesos formativos orientados a la adquisición de competencias clave para el ejercicio docente (Hawes & Troncoso, 2012).

En este marco, la CNA (CNA-Chile, 2015; 2022) establece que todo perfil de egreso debe incluir, al menos, tres componentes: (a) conocimientos, (b) competencias y actitudes, y (c) objetivos o resultados de aprendizaje. Dichos elementos permiten dotar de coherencia y trazabilidad al proceso formativo, asegurando que la formación declarada se corresponda con las exigencias de la profesión.

A partir de esta relevancia, el presente estudio se plantea analizar la correspondencia entre los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile y los Estándares Disciplinarios de la Profesión Docente (MINEDUC-CPEIP, 2021a), aportando evidencia para fortalecer la coherencia curricular y los procesos de mejora continua en la formación inicial docente.

## **Método**

### **Diseño**

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, orientado al análisis documental de los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física vigentes en universidades chilenas. Este diseño permitió examinar, de manera sistemática, la correspondencia entre las declaraciones institucionales y los Estándares de la Profesión Docente, identificando patrones, similitudes y brechas en la incorporación de estos referentes formativos (Bardin, 2002; Hernández-Sampieri et al., 2014). La elección de este enfoque resulta pertinente al permitir comprender los significados y patrones presentes en los perfiles institucionales, en coherencia con una lógica interpretativa que privilegia la comprensión contextual y no la generalización estadística (Flick, 2014).

### **Muestra**

La muestra correspondió a la totalidad de las universidades chilenas que, al momento del estudio (2023), impartían la carrera de Pedagogía en Educación Física. En total se analizaron 28 instituciones,



lo que representa a todo el universo y no a una muestra de este. Por esta razón, no se establecieron criterios de exclusión, ya que se consideró la totalidad de casos disponibles en el sistema de educación superior. Se incluyeron universidades públicas, privadas tradicionales y privadas no tradicionales, clasificadas según la tipología establecida por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y la normativa vigente del Ministerio de Educación. Las universidades consideradas fueron: Universidad de Magallanes (UMAG), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Universidad Autónoma de Chile (UAC), Universidad Central de Chile (UCEN), Universidad Católica del Maule (UCM), Universidad de Antofagasta (UA), Universidad Austral (UACH), Universidad del Bío-Bío (UBB), Universidad de Atacama (UDA), Universidad de Los Lagos (ULagos), Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Universidad Católica de Temuco (UCT), Universidad de Concepción (UdeC), Universidad de Playa Ancha (UPLA), Universidad San Sebastián (USS), Universidad de Tarapacá (UTA), Universidad Adventista de Chile (UNACH), Universidad Mayor (UMayor), Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad de Viña del Mar (UVM), Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Universidad Santo Tomás (UST), Pontificia Universidad Católica (PUC), Universidad de La Frontera (UFRO), Universidad de Las Américas (UDLA) y Universidad Arturo Prat (UNAP).

### ***Procedimientos***

El acceso a los perfiles de egreso se realizó entre los meses de junio y agosto del año 2023, mediante la revisión sistemática de los sitios web institucionales de cada universidad. Se recolectaron los documentos oficiales disponibles al público. Asimismo, se utilizó como marco de referencia los Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud Educación Básica/Media (MINEDUC-CPEIP, 2021a), con el fin de evaluar la alineación de los perfiles con los criterios formativos vigentes.

### ***Categorías y marco de referencia***

Como referente analítico se emplearon los Estándares de la Profesión Docente para Educación Física y Salud (MINEDUC-CPEIP, 2021a), específicamente los Estándares Disciplinarios (A-H), dado que constituyen los criterios normativos que orientan la formación específica del profesorado del área. Las ocho categorías derivadas de estos estándares guiaron la identificación y codificación de las unidades de registro en los perfiles revisados.

### ***Análisis de la información***

El análisis de los perfiles de egreso se realizó mediante un enfoque cualitativo de análisis de contenido, siguiendo las fases propuestas por Bardin (2002) y Hernández-Sampieri et al. (2014). En una primera etapa, se efectuó una lectura exploratoria de los documentos para identificar unidades de registro vinculadas a competencias, conocimientos, habilidades y actitudes. Posteriormente, estas unidades fueron codificadas y clasificadas en categorías derivadas de los Estándares de la Profesión Docente (disciplinarias). Finalmente, se integraron los hallazgos en una matriz comparativa que permitió examinar la correspondencia entre perfiles de egreso y estándares disciplinarios. Esta matriz se basó en dos criterios analíticos: (a) coincidencia semántica entre las competencias declaradas y los indicadores de cada estándar; (b) nivel de explicitación (presencia explícita o implícita en el texto del perfil). Estos criterios permitieron clasificar cada perfil en las categorías de presencia explícita, implícita o ausencia del estándar.

Para complementar este análisis cualitativo, se incorporó un tratamiento descriptivo de frecuencias y porcentajes con el objetivo de visibilizar la distribución de dominios y competencias entre las distintas universidades. Este recurso estadístico no busca establecer relaciones causales ni inferencias estadísticas, sino que actúa como un apoyo para representar de manera más clara los patrones observados en el análisis de contenido.

### ***Consideraciones éticas***

Dado que el estudio se basa exclusivamente en fuentes documentales de carácter público, no fue necesario someterlo a evaluación por parte de un comité de ética. No obstante, se resguardaron los principios de rigor académico, uso responsable de la información, transparencia en el análisis y respeto por la integridad institucional de las universidades revisadas.





## Resultados

Con base en la revisión documental de los perfiles de egreso de 28 universidades chilenas, los resultados se organizaron en torno a los Estándares Disciplinarios de Educación Física (ámbitos A-H), dado que estos se vinculan de manera directa con la formación profesional específica del área. Para evaluar su presencia en los perfiles de egreso analizados, se aplicó una categorización basada en análisis de contenido (Bardin, 2002), definiéndose tres niveles: presencia explícita, cuando el estándar es mencionado de forma directa; presencia implícita, cuando el perfil alude al estándar mediante competencias relacionadas; y ausencia, cuando no existe referencia al mismo. Posteriormente, se calcularon las frecuencias y porcentajes de aparición de cada categoría, lo que permitió identificar tendencias de alineación o distancia entre los perfiles de egreso y los Estándares Disciplinarios vigentes (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Los resultados evidencian una alta heterogeneidad en la manera en que se declaran los perfiles, tanto en estructura como en profundidad, lo que plantea interrogantes sobre la consistencia formativa en el sistema nacional de formación inicial docente. Esto evidencian una brecha persistente entre las disposiciones normativas del Estado y las prácticas declarativas institucionales.

Como señalan Hinojosa-Torres et al. (2024) y Poblete-Valderrama et al. (2023), la existencia de estándares no garantiza su implementación efectiva, especialmente cuando las universidades carecen de mecanismos de monitoreo curricular que aseguren su incorporación. En este sentido, la falta de correspondencia observada puede interpretarse como una consecuencia de procesos de aseguramiento de la calidad aún centrados en la acreditación y no en la articulación formativo-disciplinar.

En términos generales, se identificó que una parte significativa de las instituciones presenta sus perfiles en formato de texto descriptivo sin detallar competencias específicas, lo que dificulta inferir los aprendizajes esperados al final del proceso formativo. Este patrón es especialmente evidente en algunas universidades donde el acceso a los perfiles completos no está disponible públicamente o donde los textos no reflejan una articulación con los estándares vigentes.

Por otro lado, varias universidades optan por estructurar sus perfiles de egreso en torno a competencias, algunas de ellas directamente alineadas con los Estándares de la Profesión Docente. En estas instituciones (como PUCV, UAC, UCM, UCSH, UMCE, UdeC y USS), se observa un mayor nivel de especificidad en la formulación de competencias pedagógicas y disciplinares. No obstante, incluso entre estas casas de estudio, persisten diferencias en el énfasis puesto en lo disciplinar versus lo pedagógico, lo que da cuenta de una falta de criterios comunes a nivel nacional.

La sobrerrepresentación de los estándares A y B también revela una tendencia a concebir la Educación Física desde un paradigma predominantemente biológico o funcional, en desmedro de la dimensión pedagógica y socioformativa del cuerpo. Tal como advierten Ramos et al. (2024) y Watts et al. (2022), esta orientación reproduce un modelo centrado en la ejecución técnica más que en la comprensión reflexiva de la motricidad como experiencia humana integral. De este modo, el desafío no solo radica en incorporar más estándares, sino en reconfigurar la relación entre lo disciplinar y lo pedagógico dentro de los perfiles institucionales.

Algunas universidades presentan perfiles redactados como textos extensos y generales, donde el foco está puesto en valores institucionales o sellos formativos (por ejemplo, inclusión, motricidad humana o hábitos saludables), pero sin detallar competencias. Lo anterior evidencia la necesidad de avanzar hacia definiciones más claras, evaluables y coherentes con los referentes normativos nacionales.

A continuación, se presenta la tabla que sintetiza esta información, organizada según los cuatro criterios de análisis previamente mencionados: tipo de administración de la institución, tipo de redacción del perfil de egreso y observaciones específicas sobre su contenido. Esta sistematización permite visualizar de forma comparativa las principales tendencias y diferencias entre las universidades revisadas.

Tabla 1. Características de las universidades en Chile que imparten pedagogía en Educación Física

Universidad	Tipo de administración	Tipo de redacción	Observaciones principales
1. UMAG	Pública	Texto descriptivo sin definir competencias	No se accede al perfil completo desde el sitio web.
2. PUCV	Privada Tradicional	Competencias	Incluye competencia en gestión; competencias disciplinares.
3. UAC	Privada	Competencias	Extraídas de competencias específicas y disciplinares.
4. UCEN	Privada	Competencias	Derivadas de competencias específicas.
5. UCM	Privada Tradicional	Competencias	Algunas competencias son pedagógicas más que disciplinares.
6. UA	Pública	Texto descriptivo sin definir competencias	Perfil incompleto o no accesible en línea.
7. UACH	Privada Tradicional	Competencias	Organizadas por ciclo vital, motricidad comunitaria y deportes.
8. UBB	Pública	Texto descriptivo sin definir competencias	Perfil no disponible en la web.
9. UDA	Pública	Texto descriptivo sin definir competencias	Perfil no disponible en la web.
10. ULagos	Pública	Texto descriptivo sin definir competencias	Perfil no disponible en la web.
11. UCSH	Privada	Competencias	Mitad pedagógicas, mitad disciplinares.
12. UCT	Privada Tradicional	Texto descriptivo que enuncia las competencias, no las redacta como tal	Descripción general; no se declaran como competencias explícitas.
13. UdeC	Privada Tradicional	Competencias	Desglosadas por ámbitos de desempeño.
14. UPLA	Pública	Texto descriptivo sin definir competencias	Redacción general sobre expectativas del egresado.
15. USS	Privada	Competencias	Organizadas por áreas.
16. UTA	Pública	Se redacta en un texto de 5 líneas	Perfil muy general; no permite inferir competencias.
17. UNACH	Privada	Se redacta a modo de texto	Énfasis en lo pedagógico y el sello institucional.
18. UMayor	Privada	Se enumeran las capacidades que tendrán los estudiantes	Solo una capacidad explícita asociada a la disciplina.
19. UCSC	Privada	Texto con énfasis en lo pedagógico	Solo se infiere una competencia específica.
20. UMCE	Pública	Competencias	Énfasis en lo pedagógico.
21. USACH	Pública	Texto descriptivo	Descripción general del enfoque institucional sin competencias definidas.
22. UVM	Privada	Texto	Se infiere desempeño, pero no se declaran competencias.
23. UBO	Privada	Texto con énfasis en lo pedagógico	Contiene menciones disciplinares mínimas.
24. UST	Privada	Competencias	Predominio de competencias pedagógicas.
25. UC	Privada Tradicional	Texto	Redacción general sin competencias explícitas.
26. UFRO	Privada	Texto	Descripción general con énfasis en lo pedagógico.
27. UDLA	Privada	Resultados de Aprendizajes	Énfasis en lo pedagógico.
28. UNAP	Pública	Texto	Descripción general.

Fuente: elaboración propia

UMAG: Universidad de Magallanes; PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; UAC: Universidad Autónoma de Chile; UCEN: Universidad Central de Chile; UCM: Universidad Católica del Maule; UA: Universidad de Antofagasta; UACH: Universidad Austral; UBB: Universidad del Bío-Bío; UDA: Universidad de Atacama; ULagos: Universidad de Los Lagos; UCSH: Universidad Católica Silva Henríquez; UCT: Universidad Católica de Temuco; UdeC: Universidad de Concepción; UPLA: Universidad de Playa Ancha; USS: Universidad San Sebastián; UTA: Universidad de Tarapacá; UNACH: Universidad Adventista de Chile; UMayor: Universidad Mayor; UCSC: Universidad Católica de la Santísima Concepción; UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; USACH: Universidad de Santiago de Chile; UVM: Universidad de Viña del Mar; UBO: Universidad Bernardo O'Higgins; UST: Universidad Santo Tomás; PUC: Pontificia Universidad Católica; UFRO: Universidad de La Frontera; UDLA: Universidad de Las Américas; UNAP: Universidad Arturo Prat.

Con el propósito de evaluar el grado de alineación entre los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física y los Estándares de la Profesión Docente definidos para esta especialidad (MINEDUC – CPEIP, 2021a), se realizó un análisis de contenido que consideró la presencia explícita de los ocho ámbitos disciplinarios (A al H) en los perfiles de egreso de 28 universidades chilenas. La información fue sistematizada a través de una matriz, lo que permitió identificar la frecuencia con que cada estándar es incorporado en las declaraciones institucionales. Este análisis es particularmente relevante en el contexto del aseguramiento de la calidad y los procesos de acreditación, donde se espera coherencia entre el perfil de egreso y los marcos regulatorios vigentes.

Los resultados muestran una baja incorporación de los estándares disciplinares en los perfiles de egreso analizados, con una distribución fragmentada y escasa. El estándar A: Fundamentos de la motricidad humana, si bien es el más presente, aparece solamente en 12 universidades, lo que representa menos de la mitad de las instituciones revisadas. Este dato es preocupante, dado que dicho estándar constituye el núcleo epistemológico de la disciplina y sustento de la formación en Educación Física y Salud.

Los estándares D (Manifestaciones de la motricidad humana y vida activa saludable) y E (Manifestaciones deportivas de la cultura) se encuentran presentes en 7 y 6 universidades, respectivamente. Ambos estándares están relacionados con componentes esenciales del currículo en Educación Física, como el



fomento de estilos de vida saludables y la práctica deportiva, por lo que su baja presencia refleja una omisión importante en la declaración de competencias disciplinares clave.

Los estándares C, G y H (referidos a evaluación, recreación y responsabilidad social) se mencionan cada uno en solo 6 universidades, lo que indica una débil articulación de estas dimensiones con el perfil profesional esperado. En particular, la escasa presencia del estándar H —vinculado a responsabilidad social y ecología integral— limita el desarrollo de una perspectiva crítica y ética en la formación docente, alineada con los desafíos socioambientales actuales.

Más llamativa aún es la baja incorporación del estándar B: Fundamentos del desarrollo y aprendizaje de la motricidad, presente en únicamente 5 universidades, y del estándar F: Manifestaciones expresivas de la motricidad humana, que aparece solo en 4. Esta última ausencia resulta crítica, dado que las expresiones motrices (como el juego, la danza o el teatro corporal) son herramientas fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado y la inclusión de diversas formas de expresión en el aula.

En suma, se constata que ninguno de los estándares disciplinares es recogido de manera transversal o sistemática por todas las universidades, lo que evidencia una falta de homogeneidad y profundidad en la incorporación de los referentes normativos al perfil de egreso. Esta situación limita la comparabilidad entre programas y plantea un desafío urgente para las instituciones formadoras: revisar críticamente sus declaraciones de perfil de egreso y asegurar su alineación con los estándares vigentes, promoviendo una formación docente coherente, actualizada y socialmente pertinente.

En la Tabla 2 se presenta la distribución de los perfiles de egreso según la presencia de los estándares disciplinares definidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC – CPEIP, 2021a), identificados en los documentos analizados de cada universidad. Esta sistematización permite observar el grado de incorporación explícita o implícita de cada uno de los ocho estándares, entregando una visión general sobre las prioridades formativas declaradas en las carreras de Pedagogía en Educación Física a nivel nacional.

Tabla 2. Presencia de estándares disciplinares en perfiles de egreso por universidad

Estándar	Cantidad de universidades
Estándar A: Fundamentos de la Motricidad humana	12
Estándar B: Fundamentos del desarrollo y aprendizaje de la motricidad	5
Estándar C: Fundamentos de la evaluación específica en educación física y salud	6
Estándar D: Manifestaciones de la motricidad humana y vida activa saludable	7
Estándar E: Manifestaciones deportivas de la cultura	6
Estándar F: Manifestaciones expresivas de la motricidad humana	4
Estándar G: Manifestaciones motrices, recreación y tiempo libre escolar	5
Estándar H: Manifestaciones motrices, responsabilidad social y ecología integral	6

Fuente: elaboración propia

### *Relación entre el tipo de administración y la incorporación de estándares disciplinares*

Con el objetivo de identificar posibles patrones institucionales en la implementación de los Estándares de la Profesión Docente en las carreras de Pedagogía en Educación Física, se analizó la relación entre el tipo de administración de las universidades y la cantidad de estándares disciplinares incorporados en sus perfiles de egreso. Para ello, se calcularon los promedios de estándares presentes según si la institución es pública, privada o privada tradicional.

Los resultados muestran diferencias en la incorporación de los estándares disciplinares según el tipo de administración de las universidades. Las instituciones privadas tradicionales evidencian un mayor nivel de alineación con el marco normativo vigente, alcanzando un promedio de 2,8 estándares incluidos en sus perfiles de egreso. Les siguen las universidades privadas con un promedio de 1,7 estándares, mientras que las universidades públicas presentan el promedio más bajo, con 1,2 estándares incorporados.

Esta distribución podría interpretarse como indicativa de distintos grados de consolidación institucional en cuanto a la integración de los Estándares de la Profesión Docente. Las universidades privadas tradicionales, con trayectorias históricas más estables y procesos de mejora continua más institucionalizados, parecen haber avanzado con mayor claridad en el alineamiento curricular. No obstante, estas diferencias también plantean cuestionamientos relevantes respecto de la equidad del sistema, conside-



rando que todas las instituciones están sujetas a los mismos criterios de acreditación. La falta de uniformidad en la implementación de los estándares podría generar brechas en la calidad de la formación docente inicial, afectando la consistencia del sistema formativo nacional.

### *Análisis por estándar disciplinar: presencia e implicancias formativas*

Al examinar la incorporación específica de los ocho estándares disciplinares definidos por el Ministerio de Educación – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021a) en los perfiles de egreso de las 28 universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física, se observa una distribución desigual que revela las prioridades formativas actuales del sistema.

El Estándar A, relacionado con los fundamentos de la motricidad humana, destaca como el más representado, apareciendo en 12 perfiles. Esto sugiere un reconocimiento transversal del paradigma de la motricidad como base epistemológica de la disciplina, en sintonía con los enfoques contemporáneos del campo (Pazos-Couto & Trigo, 2014; Poblete et al., 2014). Sin embargo, su presencia en menos de la mitad de las instituciones evidencia un margen importante de mejora en términos de cobertura.

Le siguen el Estándar D (manifestaciones de la motricidad humana y vida activa saludable) y el Estándar E (manifestaciones deportivas de la cultura), con 7 y 6 presencias respectivamente. Ambos estándares abordan componentes clave de la formación disciplinar, pero su baja incorporación explícita sugiere que aún se les concibe como contenidos implícitos o asumidos, sin declararlos formalmente como resultados de aprendizaje.

En un nivel intermedio de presencia se encuentran los Estándares B, C, G y H, con valores que oscilan entre 5 y 6 menciones. Este grupo de estándares abarca áreas fundamentales como el desarrollo motriz, la evaluación específica, la recreación y el enfoque socioambiental. Su débil representación en los perfiles de egreso cuestiona la preparación integral del estudiantado para abordar la complejidad del quehacer docente en Educación Física.

Finalmente, el Estándar F, vinculado a las manifestaciones expresivas de la motricidad humana, es el menos representado, con solo 4 universidades que lo incorporan explícitamente. Esto resulta particularmente preocupante, considerando que la dimensión expresiva, artística y comunicativa del cuerpo ha sido ampliamente reconocida como parte esencial de una educación integral, inclusiva y culturalmente pertinente (Cañas, 2019; Sérgio, 2006).

En conjunto, este análisis revela que la mayoría de las instituciones tienden a priorizar ciertos aspectos disciplinares —como los fundamentos de la motricidad o la vida activa saludable— en desmedro de otros igualmente relevantes, como la inclusión, la expresividad o el uso de la investigación pedagógica. Esta distribución sesgada podría estar limitando la formación integral de las y los futuros docentes y plantea la necesidad de revisar los perfiles de egreso para asegurar una cobertura más equitativa y coherente con los estándares oficiales.

### *Análisis por tipo de institución: brechas en la integración de los estándares disciplinares*

Una dimensión relevante del análisis realizado consiste en observar la correspondencia entre el tipo de administración de las universidades y la cantidad de estándares disciplinares incorporados en los perfiles de egreso de Pedagogía en Educación Física. Para ello, se agruparon las 28 instituciones en tres categorías: públicas, privadas tradicionales (del Consejo de Rectores) y privadas no tradicionales.

#### *Universidades públicas*

De las 11 universidades públicas analizadas, se observa que la mayoría presenta una incorporación parcial o baja de los estándares. Si bien algunas instituciones muestran una aproximación más amplia, en general el promedio de estándares declarados por institución no supera los tres. Esto es paradójico, considerando que muchas de estas universidades son referentes históricos en la formación docente. Una posible explicación radica en la falta de actualización declarativa en los sitios web o en una resistencia a la adopción formal de marcos normativos recientes.

#### *Universidades privadas tradicionales*



Las universidades privadas del CRUCH muestran una mejor alineación promedio con los estándares, particularmente en los aspectos disciplinares. Estas instituciones, aunque menos numerosas en la muestra, tienden a explicitar con mayor claridad los resultados de aprendizaje esperados, incluyendo menciones directas a fundamentos de la motricidad y procesos pedagógicos. Sin embargo, incluso en este grupo, la incorporación de estándares como el F (expresividad) o el H (investigación) es escasa.

### *Universidades privadas no tradicionales*

Las 11 universidades privadas no tradicionales presentan la mayor variabilidad. Algunas instituciones han desarrollado perfiles orientados por competencias, con cierta inclusión de elementos disciplinarios, pero sin una estructura alineada explícitamente con los ocho estándares del CPEIP. Otras, en cambio, mantienen descripciones genéricas o centradas casi exclusivamente en el sello institucional, con escasa conexión con el marco normativo vigente.

En términos globales, no se identifica un patrón claro donde un tipo de administración garantice una mejor alineación. Sin embargo, se aprecian ciertas tendencias:

- Las universidades privadas tradicionales tienden a declarar más explícitamente los estándares fundamentales (A y B).
- Las públicas muestran un mayor rezago en la actualización declarativa, lo que no necesariamente refleja la práctica curricular, pero sí representa una debilidad en términos de transparencia y aseguramiento de la calidad.
- Las privadas no tradicionales oscilan entre una alineación parcial y una desconexión casi total, dependiendo de la institución.

Este análisis permite concluir que la alineación con los estándares disciplinares no responde estrictamente al tipo de administración, sino a decisiones institucionales específicas en torno a la gestión curricular, transparencia académica y compromiso con la normativa vigente. En este sentido, se hace necesaria una política pública que no solo establezca estándares, sino que promueva su incorporación efectiva y sistemática en los procesos declarativos, formativos y evaluativos de todas las instituciones formadoras.

En términos prospectivos, la baja incorporación de los estándares disciplinares implica riesgos para la coherencia del sistema de formación inicial docente. Una alineación parcial puede derivar en programas con enfoques disímiles sobre el rol del profesorado de Educación Física, afectando la comparabilidad nacional y la movilidad académica. Es necesario que los organismos reguladores y las propias universidades avancen hacia la construcción de matrices de cobertura comunes, que permitan evaluar de forma sistemática la integración de los estándares en los perfiles de egreso y, posteriormente, en los planes de estudio.

Por último, es importante mencionar que el análisis de los estándares pedagógicos fue excluido por razones de delimitación metodológica y alcance del estudio.

## **Discusión**

El objetivo de la investigación fue analizar los perfiles de egreso vigentes de las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile, con el fin de evaluar su correspondencia con los Estándares de la Profesión Docente actualmente establecidos. Es importante mencionar que el estudio se centró exclusivamente en la evaluación de los estándares disciplinares, sin abordar los pedagógicos, con el fin de delimitar el análisis al ámbito específico de la formación disciplinar. Futuros estudios deberían integrar la dimensión pedagógica para ofrecer una visión más holística de la formación docente.

Los resultados de este estudio evidencian una importante heterogeneidad en la manera en que las universidades chilenas declaran los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Física. Esta diversidad se expresa tanto en la forma de redacción (competencias, descripciones o resultados de aprendizaje), como en la profundidad y especificidad del contenido, particularmente respecto de la incorporación de los Estándares de la Profesión Docente (MINEDUC – CPEIP, 2021a). Este hallazgo plantea



una primera tensión: mientras el marco normativo promueve un alineamiento claro entre los perfiles y los estándares, las declaraciones institucionales presentan niveles variables de articulación, lo que podría afectar la coherencia y calidad del proceso formativo. Esto confirma lo planteado por la CNA (CNA-Chile, 2023), que advierte que un perfil insuficientemente alineado compromete la consistencia del proceso formativo y, en consecuencia, el cumplimiento de criterios de acreditación. De este modo emerge una brecha entre los marcos regulatorios vigentes y las declaraciones institucionales, lo cual plantea desafíos relevantes para la coherencia curricular y la formación inicial docente (FID) en esta área.

En términos del tipo de redacción, se identificaron múltiples perfiles elaborados como textos generales, sin declarar competencias específicas, lo que dificulta inferir los aprendizajes esperados y la orientación curricular del programa. Este fenómeno es especialmente preocupante en instituciones públicas, donde la ausencia de perfiles detallados accesibles desde sus portales web compromete no solo la transparencia, sino también los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad (CNA-Chile, 2023). Como señalan Verdugo et al. (2021), la claridad en los perfiles de egreso es un requisito esencial para guiar la gestión académica y asegurar la formación de profesionales competentes.

Respecto de la incorporación de los estándares disciplinares, los datos muestran una tendencia a priorizar ciertos componentes por sobre otros. La alta presencia del estándar A (Fundamentos de la motricidad humana) y del estándar B (Fundamentos del desarrollo y aprendizaje de la motricidad) sugiere que las instituciones valoran un enfoque holístico de la educación física, coherente con el paradigma de la motricidad humana como base epistemológica de la disciplina (Poblete et al., 2014; Sérgio, 2006). No obstante, esta centralidad puede restringir la mirada formativa cuando se descuidan otros ámbitos igualmente esenciales, como el F (Manifestaciones expresivas de la motricidad humana) y el H (Manifestaciones motrices, responsabilidad social y ecología integral), cuya baja incorporación evidencia una brecha entre el discurso normativo y la práctica institucional.

La formación docente debe orientarse no solo al dominio técnico o disciplinar, sino también al desarrollo de capacidades reflexivas, éticas y socioambientales, especialmente en contextos marcados por la diversidad y los desafíos de sostenibilidad. En este sentido, la limitada presencia del Estándar H resulta crítica, dado que restringe el abordaje de la responsabilidad social, la ciudadanía activa y la conciencia ecológica, pilares fundamentales para una educación comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2021).

Otro aspecto relevante es la escasa integración del estándar G (Manifestaciones motrices, recreación y tiempo libre escolar), el cual es central para una formación en Educación Física que trascienda la lógica meramente deportiva. La recreación y el bienestar son componentes clave para una vida activa saludable, lo que resulta fundamental considerando los desafíos contemporáneos relacionados con la salud mental, el sedentarismo y la desconexión con el entorno natural (Trigo et al., 2014).

Si bien los perfiles de egreso analizados dan cuenta de un esfuerzo por responder a los lineamientos normativos, los resultados reflejan aún una débil articulación con los estándares disciplinares en toda su amplitud. Esto implica desafíos importantes para las instituciones formadoras, particularmente en cuanto a la necesidad de actualizar, transparentar y profundizar sus declaraciones curriculares, promoviendo una formación docente más coherente con las demandas del sistema educativo chileno.

### ***Fortalezas y limitaciones***

El desarrollo de esta investigación permitió evidenciar los perfiles de egresos de las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile y su relación con los estándares de la profesión docente. Desde este punto de vista, se pudo verificar su relación con estos nuevos estándares de la disciplina.

Por otra parte, solo se analizó la información disponible en las páginas web de las universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física, lo que no permite realizar un análisis de los contenidos más específico de asociaciones o contribuciones por asignaturas al perfil de egreso y su relación con los estándares.

### ***Futuras líneas de investigación e implicancias prácticas***

Cabe señalar que este análisis se centró en los Estándares Disciplinares, lo que constituye una limitación. Futuros estudios deberían incorporar la dimensión pedagógica, de modo de ofrecer una mirada más



integral que vincule las competencias disciplinares con las pedagógicas, fortaleciendo así la coherencia curricular de la formación docente.

Futuros trabajos de investigación podrían estar centrados en el análisis de matrices de tributación de los objetivos de aprendizaje o competencias de las asignaturas y su relación de los contenidos para asociación de los estándares disciplinares de las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile. Así como también una asociación entre los estándares y los contenidos de los programas de estudio de la asignatura de Educación Física y Salud de los establecimientos educativos de primaria y secundaria en Chile.

Además, los resultados obtenidos, podrían contribuir a una autoevaluación por parte de las universidades que imparten las carreras, así como también el quehacer profesional del profesorado que imparte docencia en la formación del profesorado, desde la docencia, gestión, investigación y vinculación con el medio.

## Conclusiones

Los estándares de la formación del profesorado definen las competencias, conocimientos y habilidades de un profesor en formación y en ejercicio de la profesión para otorgar al estudiantado una educación de calidad. Desde este punto de vista, estos estándares deben estar plasmados en las mallas, contenidos y por consiguiente en el perfil de egreso de la carrera. Un total de 28 perfiles de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Física en universidades públicas, privadas y tradicionales privadas, permitiendo evidenciar que existe un bajo cumplimiento de los nuevos estándares por partes de estas carreras.

Estos resultados, permiten hacer una reflexión sobre su implementación, así como también la validación del marco teórico que sustentan estos nuevos estándares, lo que permitiría replantear un tipo de conocimiento que sea situado a la realidad nacional (Mujica et al., 2023), y desde este punto de vista, el desarrollo de una Formación Inicial Docente situada en consonancia a los contenidos desarrollados en la asignatura de Educación Física y Salud en el contexto escolar (Fuentes-Rubio et al., 2023) desde un quehacer profesional consciente, dándole sentido a la experiencia y un espacio a la reflexión en el ámbito escolar y comunitario (Mujica et al., 2022; Nanjarí & Flores, 2024).

## Financiación

Esta investigación no cuenta con financiación.

## Referencias

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Biblioteca Nacional de Chile (2023a). Historia del profesorado en Chile (1842-1981). Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-553907.html>. Accedido en 23/2/2024
- Biblioteca Nacional de Chile (2023b). La Educación Física en Chile (1889-1930). Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>. Accedido en 23/2/2024
- Biblioteca Nacional de Chile (2023c). "Instituto de Educación Física", en: La Educación Física en Chile (1889-1930). Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94731.html>. Accedido en 23/2/2024
- Cañas, P. M. (2019). The understanding of the body and movement in Merleau-Ponty. *Trans/formação*, 42, 201-226. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n1.10.p201>
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2022). Criterios y Estándares para carreras de pedagogía. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRE-RAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>



- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2015). Glosario de términos complementarios de acreditación de pregrado. <https://www.cnachile.cl/documentos%20de%20paginas/glosario%20pregrado.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2023). Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. <https://www.cnachile.cl/sites/default/files/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>
- Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley N.º 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Fuentes-Rubio, M., Castillo-Paredes, A., Aviles, M., Pizarro, E., & Vera, M. (2023). Propuesta curricular bidireccional entre la Formación Inicial Docente de Pedagogía en Educación Física, una implementación hacia la Educación Física y Salud en contexto escolar (Bidirectional curricular proposal between the Teacher Training of Pedagogy in Physical Education, an implementation towards Physical Education and Health in the school context). *Retos*, 47, 181-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93204>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Hawes, B. y Troncoso, K. (2012). El perfil de egreso. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina, *Universidad de Chile*, 18, 1-18.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hinojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Zavala-Crichton, J. P., Cañadas Martin, L., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2024). Practices in Physical Education teacher training: Documentary analysis of accreditations in Chile. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 13, 9. <https://doi.org/10.6018/sportk.634681>
- Inzunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267-292. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012&lng=es&tlng=es)
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). Ley N.º 20.129 Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Diario Oficial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley N.º 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente. Diario Oficial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (MINEDUC-CPEIP). (2021a). Estándares de la profesión docente para Educación Física y Salud: Educación Básica y Media. MINEDUC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Ministerio de Educación – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (MINEDUC-CPEIP). (2021b). Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía. MINEDUC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (MINEDUC-CPEIP). (2021c). Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Möller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 41, 17-49. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n41/art02.pdf>
- Mujica Johnson, F. N., Santander Reveco, I., Gajardo Cáceres, P., Concha López, R., Osorio González, A., & Orellana Arduiz, N. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile (Epistemological tensions in Physical Education. The case of conceptual exclusion in the disciplinary standards for teacher training in Chile). *Retos*, 49, 225-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
- Mujica Johnson, F., Santander Reveco, I., Uribe Uribe, N., Gajardo Cáceres, P., Carreño Godoy, N., & Russell Guzmán, J. (2022). Aprendizaje en Educación Física y Salud en Chile: estudio cualitativo del cu-



- rrículum de 7° básico a 2° medio (Learning in Physical Education and Health in Chile: a qualitative study of the curriculum from 7th grade to 2nd grade). *Retos*, 46, 843-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94801>
- Nanjarí Miranda, R., & Flores Bastías, M. (2024). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente en Educación Física: Espacios para el Desarrollo y el Potencial Humano en las Escuelas de Chile. *Journal of Movement & Health*, 22(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol22-Issue1\(2025\)art226](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol22-Issue1(2025)art226)
- Núñez-Valdés, K., & González Campos, J. A. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 161-175. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502019000100161](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100161)
- Pazos-Couto, J., & Trigo, E. (2014). Motricidad Humana y gestión municipal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 373-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100022>
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Pazos Couto, J. M., Pérez Norambuena, S., Rocuant Urzúa, A., Cartier Thuillier, B., & Peña Troncoso, A. E. (2024). La evaluación actitudinal en la formación de profesores de "Educación Física" en Chile ¿En qué estamos y hacia dónde vamos?. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11230>
- Poblete Gálvez, C., Moreno Doña, A., & Rivera García, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 265-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016>
- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Quintana Figueroa, C., Garrido-Méndez, A., Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552-563. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.91443>
- Ramos, J. F. C., Caniuqueo Vargas, A. D., Ojeda Nahuelcura, R. L. A., Alamos Vasquez, P. A., Cresp Barría, M., & Lagos Rebolledo, P. A. (2024). Competencias Relevantes en Profesores de Educación Física en Chile: Un análisis más allá de los Estándares de la Profesión Docente. *Retos*, 51, 1469-1477. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98330>
- Sánchez González, S., Castro Barrientos, C., Prat, A., & Castillo-Paredes, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas. Una revisión (Physical Education Pedagogy in Chile in school contexts, universities and public policies. A review). *Retos*, 43, 904-915. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87807>
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana , ¿cuál es el futuro ?. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 14-33. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/23935>
- Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M., & Toro, S. (2014). Motricidad humana: una mirada retrospectiva. *Kontraste*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=573012>
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Verdugo Peñaloza, A., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 133-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Watts Fernández, W. J., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Karen Núñez-Valdés  
Antonio Castillo-Paredes  
Jorge Olivares-Arancibia  
Loreto Cantillana-Armijo

knunezv@udla.cl  
acastillop85@gmail.com  
jorge.olivares.ar@gmail.com  
lcantillana@udla.cl

Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a

