



INFORME DIAGNÓSTICO

FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

BRASIL Y CHILE

PARTICIPANTS



FUNDING





Este estudio diagnóstico tuvo como objetivo evaluar la calidad de la formación inicial docente en Educación Física en Brasil y Chile, basándose en las percepciones de estudiantes, docentes de posgrado y gestores del área. La investigación buscó identificar fortalezas, debilidades y brechas en los currículos y las experiencias formativas, con el fin de brindar recomendaciones para mejorar los cursos y alinear la formación universitaria con las demandas de los contextos profesionales.

El diagnóstico se desarrolló a través de cuestionarios en línea y entrevistas en grupos focales.

A pesar de las adaptaciones específicas para cada público y país, todos los cuestionarios comparten una estructura estandarizada, dividida en tres dimensiones, precedida por el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (FLI), que aseguró el carácter voluntario, la confidencialidad y la posibilidad de interrumpir la participación en cualquier momento.

Dimensión 1 - Datos Demográficos y de Inserción Profesional: Este apartado inicial se dedicó a delinear el perfil socioprofesional de los encuestados, recogiendo información esencial como edad, identidad de género, nivel de estudios, tiempo de experiencia y campo (s) profesional(es) en el que se desempeñan.

Dimensión 2 - Evaluación de la Formación Universitaria (Escala Likert): Constituyó el núcleo cuantitativo de la investigación. Presentó una serie de afirmaciones que los participantes debían evaluar mediante una escala Likert de cuatro o cinco puntos (desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo", incluyendo la opción "No sé/No sé cómo evaluar/responder"). Las afirmaciones se diseñaron para evaluar aspectos cruciales de la formación, como la adecuación curricular, el dominio de los conocimientos teóricos y prácticos, el abordaje de temas transversales (inclusión, cuestiones étnico-raciales y de género, sostenibilidad) y la satisfacción general con la formación recibida.

Dimensión 3 - Preguntas Abiertas (Respuestas Discursivas): Esta dimensión cualitativa tuvo como objetivo profundizar la



recolección de datos al solicitar a los participantes que discutieran, con base en sus experiencias, temas como: las principales competencias y habilidades esenciales para los profesionales de la Educación Física; las debilidades más frecuentes en la formación; las experiencias de formación más/menos relevantes; y sugerencias concretas para mejorar los cursos de pregrado y organizar programas de educación continua.

Reconociendo la importancia de la investigación responsable involucrando seres humanos, el proyecto fue sometido y debidamente aprobado por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad São Judas Tadeu, que validó la metodología propuesta y aseguró el cumplimiento de todos los estándares éticos vigentes para la realización del estudio.

La recolección de datos a través de cuestionarios en línea involucró a 161 estudiantes, 166 profesores egresados y 67 administrativos, totalizando 394 participantes, distribuidos de la siguiente manera:

Brasil:

- 62 estudiantes (25 de Licenciatura y 33 de Licenciatura).
- 106 docentes graduados (39 trabajando en entornos escolares y 67 en entornos no escolares).
- 38 directivos (20 del sector educativo y 18 de academias, clubes y salud).

Chile:

- 99 estudiantes en un programa de formación unificado (sin distinción entre grado y licenciatura).
- 60 docentes egresados, en su mayoría trabajando en el sistema educativo.
- 29 directivos, predominantemente directores de escuelas (79,3%).



Perfil general de los participantes

Estudiantes: Predominantemente hombres (Brasil: 67,7%; Chile: 77,8%), con una mayor diversidad de edad en Brasil, donde el 24,1% tenía 30 años o más. En Chile, la mayoría se concentraba en el rango de edad de 20 a 24 años.

Profesores : Perfil maduro, con trayectorias profesionales consolidadas y amplia experiencia docente. En Brasil, se observó una fuerte presencia de egresados de instituciones públicas en los programas de formación docente y de instituciones privadas en los programas de grado.

Gerentes: Profesionales con más de 7 años de experiencia en gestión. En Brasil, existía equilibrio de género en el sector educativo y un predominio masculino en las licenciaturas. En Chile, la mayoría eran hombres (62,1%) y trabajaban en gestión escolar.

Metodología de análisis

El enfoque metodológico combinó análisis cuantitativos y cualitativos, permitiendo una comprensión multidimensional de la formación inicial docente.

Se elaboraron perfiles sociodemográficos y profesionales detallados de cada grupo (estudiantes, docentes y directivos), considerando variables como edad, género, institución educativa, años de experiencia y campo de trabajo.

Las respuestas a las preguntas en escala Likert se analizaron mediante medianas y dispersiones, organizadas en dimensiones temáticas:

- Coherencia curricular y formativa
- Preparación para la actuación
- Ética, diversidad y responsabilidad social
- Habilidades multifuncionales y uso de tecnologías
- Prácticas y formación práctica
- Condiciones materiales y metodologías
- Apoyo institucional y satisfacción



Las preguntas abiertas y los datos de las entrevistas de los grupos focales se procesaron utilizando el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que implicó:

- Lectura minuciosa de las respuestas y notas iniciales.
- Identificación de secciones relevantes y codificación sistemática.
- Agrupación de códigos en temas emergentes, con revisión y refinamiento iterativo.
- Consolidación de los temas finales que representan las percepciones centrales de los participantes.
- Interpretación de los temas a la luz de los objetivos de la investigación, ilustrada con extractos representativos.

El informe está organizado en secciones que presentan, en detalle, los resultados de los cuestionarios por país y categoría de participante (estudiantes, docentes y administradores), seguidos de resúmenes comparativos y recomendaciones específicas para los programas de grado y licenciatura en Brasil, y para la formación docente unificada en Chile. A continuación, se presentan los datos de las entrevistas de grupos focales.

La fase cualitativa, que incluyó entrevistas grupales en ambos países, tuvo como objetivo principal profundizar en las percepciones y significados subyacentes a los hallazgos del cuestionario, permitiendo la libre expresión de opiniones sobre brechas, competencias y sugerencias de innovación en la formación en Educación Física. La recopilación de datos cualitativos se llevó a cabo en reuniones separadas para cada público, tanto en Brasil como en Chile, con una duración promedio de entre 55 y 90 minutos.



DATOS DEL CUESTIONARIO

ESTUDIANTES BRASILEÑOS Y CHILENOS

Esta sección presenta los resultados de un estudio sobre la calidad de la formación inicial en Educación Física desde la perspectiva de 161 estudiantes: 62 en Brasil y 99 en Chile. Estos futuros profesionales, que viven directamente el proceso de formación, ofrecen perspectivas cruciales sobre la coherencia entre la formación universitaria y sus expectativas de ejercicio profesional.

El estudio revela importantes particularidades nacionales. En Brasil, la muestra se segmentó para captar la dualidad del sistema educativo: 25 estudiantes en el programa de Licenciatura (formación para la docencia en escuelas) y 33 en el programa de Licenciatura (formación para el trabajo en academias, clubes y programas de salud). Esta distinción permite contrastar las experiencias y expectativas de dos trayectorias que, si bien comparten fundamentos comunes, preparan a los estudiantes para campos laborales distintos.

En Chile, los 99 estudiantes representan un modelo unificado de educación, donde no existe separación entre carreras de pedagogía y licenciatura, constituyendo una única trayectoria que los prepara para trabajar tanto en ámbitos escolares como en entornos no escolares.

El análisis de los perfiles estudiantiles revela diferencias entre países. Los estudiantes brasileños presentan una mayor diversidad de edad, con un número significativo de estudiantes mayores de 25 años (24,1%), lo que indica trayectorias académicas no lineales. La distribución por género es marcadamente masculina (67,7%), especialmente en los programas de grado, y predominan los estudiantes de instituciones públicas (61,3%).

El alumnado chileno también presenta un perfil predominantemente masculino (77,8%) y una población mayoritariamente joven, con la mayor concentración en el grupo de edad de 20 a 24 años. A diferencia de Brasil, existe un equilibrio entre instituciones públicas (45,5%) y privadas (54,5%), lo que refleja las particularidades de los diferentes contextos educativos chilenos.

ESTUDIANTES BRASILEÑOS

PARTICIPANTS



FUNDING





El cuestionario contó con la participación de 62 estudiantes de Educación Física de diferentes instituciones de educación superior brasileñas. En cuanto al rango de edad : 24 estudiantes (38,7%) tienen entre 20 y 24 años, y 18 (29,0%) entre 25 y 29 años. Un contingente de 15 participantes (24,1%) tiene 30 años o más, lo que indica que la formación en Educación Física también moviliza a personas en diferentes etapas de la vida adulta, ya sea para retomar estudios o para la reorientación profesional. Solo dos estudiantes (3,2%) son menores de 20 años.

La distribución por género revela un perfil marcadamente masculino: 42 hombres (67,7%) y 17 mujeres (27,4%) respondieron al cuestionario. Si bien la presencia femenina es significativa, el predominio masculino se mantiene en línea con las tendencias históricas en el ámbito de la Educación Física, especialmente en el nivel de grado.

En cuanto al tipo de institución a la que asistieron, predominan los estudiantes de universidades públicas (38 participantes, 61,3%), en contraste con 21 (33,9%) de instituciones privadas. Estos datos muestran que la investigación logró captar las percepciones de diferentes contextos educativos, aunque con mayor peso en las instituciones públicas.

El grupo se divide en 33 estudiantes (53,2%) que cursan la Licenciatura en Educación Física, mientras que 25 (40,3%) cursan la Licenciatura en Educación Física. Esta división garantiza la comparabilidad entre las dos trayectorias educativas brasileñas, revelando aspectos tanto de la formación docente como de la formación orientada al trabajo en gimnasios, clubes, programas de actividad física, salud y deporte.

Perfil de las estudiantes brasileñas del curso de Licenciatura en Educación Física.

El grupo de 27 estudiantes matriculados en la Licenciatura en Educación Física es predominantemente masculino: 18 hombres (66,7%) y 9 mujeres (33,3%) . Esta distribución se aparta del patrón observado en otras licenciaturas en Brasil, que históricamente se han caracterizado por una fuerte presencia femenina.

El análisis de edad revela que la mayoría se concentra en el rango de edad de 20 a 24 años , que corresponde al



perfil más típico para el ingreso a la educación superior, continuando sus estudios. Sin embargo, el grupo también incluye participantes de 25 a 29 años y mayores de 30 años , lo que indica la presencia de trayectorias académicas no lineales, con estudiantes que accedieron a la universidad tras un tiempo en el mercado laboral u otras experiencias formativas.

En cuanto al tipo de institución , predomina la matrícula en universidades públicas federales y estatales , aunque también hay representación de instituciones privadas. La distribución geográfica confirma una capilaridad que alcanza diferentes regiones del país. Los estudiantes de pregrado están matriculados en instituciones del Centro-Oeste (MT, TO, MS) , el Sudeste (SP, MG, ES) y el Sur (SC) . En cuanto a la duración del curso , existe una distribución que privilegia los turnos nocturnos y de tiempo completo , lo que indica que muchos estudiantes de pregrado combinan sus estudios con actividades laborales u otros compromisos diurnos.

Finalmente, en cuanto al tipo de curso ofrecido , la gran mayoría de los encuestados están matriculados en cursos presenciales . La formación a distancia o semipresencial, si bien está presente en algunas instituciones, no parece predominar entre este grupo de estudiantes de pregrado .

preguntas de escala Likert : estudiantes universitarios brasileños

El análisis de las respuestas a las preguntas en una escala Likert permite comprender cómo los estudiantes de Educación Física perciben su formación inicial, tanto en términos de aspectos estructurales del currículo como en dimensiones más amplias como la inclusión, las prácticas pedagógicas y el apoyo institucional. La organización de las respuestas en dimensiones facilita la interpretación y destaca las regularidades, tensiones y expectativas con respecto al curso.

Coherencia curricular y formativa

Las preguntas iniciales abordaron la adecuación del equilibrio entre la teoría y la práctica, actualidad del contenido y el Organización curricular . Los resultados indican medianas altas (4 a 5), lo que sugiere que la mayoría



de los estudiantes reconocen un curso bien estructurado y coherente con su práctica docente futura.

La percepción predominante es que el currículo ofrece un equilibrio adecuado entre teoría y práctica, aunque algunos registros de respuestas intermedias muestran que aún hay margen de mejora en la articulación entre disciplinas y en la aplicación práctica del contenido. La opinión de que el contenido satisface las necesidades actuales de la educación básica refleja el esfuerzo por actualizar el curso, pero también muestra que este proceso no es unánime, lo que revela la heterogeneidad de experiencias entre instituciones y clases.

Preparación de docentes

Se pidió a los estudiantes que evaluaran si se sienten preparados para la Educación Básica, si el contenido está alineado con las funciones docentes y si sus experiencias formativas les permiten comprender la realidad de las escuelas. Las respuestas mostraron medianas en torno a 4, lo que demuestra que los futuros docentes reconocen un progreso significativo en su formación, pero también indican inseguridades persistentes. El sentimiento de preparación es positivo, pero no homogéneo: algunos estudiantes aún consideran que su experiencia formativa no refleja plenamente los desafíos encontrados en las escuelas. Esta tensión refleja la dificultad histórica de conciliar la teoría y la práctica en la formación docente, un desafío recurrente en el campo.

Ética y diversidad

Los estudiantes destacaron enfáticamente la presencia de la ética y la responsabilidad social en la formación (puntuación media de 5), lo que demuestra que esta dimensión se aborda de forma consistente en los planes de estudio. En cuanto a las cuestiones de diversidad, existe una creciente apreciación: las medianas se sitúan entre 4 y 5 para la inclusión de personas con discapacidad, género y orientación sexual, y cuestiones étnico-raciales. Esta evaluación demuestra que el curso aborda estos temas, pero las variaciones en los resultados revelan diferentes percepciones sobre la profundidad y la coherencia de estos enfoques. Para algunos estudiantes, el tratamiento es aún introductorio y requiere mayor exploración para garantizar prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas.



Habilidades transversales

El desarrollo de la comunicación oral y escrita , el uso de tecnologías digitales **y** el pensamiento crítico. El fomento del contacto temprano con la escuela y la comunidad fue el punto evaluado en esta sección. Los resultados muestran una mediana de 4 para comunicación, pensamiento crítico y divulgación, pero solo 3 para el uso de tecnologías digitales. Estos datos revelan una brecha importante: si bien los cursos avanzan en el estímulo de la reflexión crítica y la promoción de los vínculos comunitarios, la formación para el uso pedagógico de las tecnologías aún no se adapta a las demandas actuales. Esta debilidad indica la necesidad de una mayor inversión en la preparación digital de los futuros docentes, especialmente en contextos de aprendizaje semipresencial y en escuelas que ya incorporan herramientas tecnológicas en sus rutinas diarias.

Prácticas y formación práctica

Las tres preguntas sobre las prácticas supervisadas abordaron su organización, el apoyo recibido y su conexión con la teoría. Las medianas, nuevamente en torno a 4, sugieren una evaluación positiva de las prácticas como parte de la formación. Sin embargo, la dispersión de las respuestas apunta a una experiencia desigual: mientras muchos estudiantes destacan las prácticas como un elemento central de la preparación, otros reportan deficiencias en el seguimiento, la claridad de la orientación o la conexión con el contenido teórico. Esta heterogeneidad revela que las prácticas, si bien valoradas, aún enfrentan problemas estructurales, a menudo vinculados a las condiciones institucionales y a la disponibilidad de profesores supervisores.

Condiciones materiales y metodologías

Otro conjunto de preguntas abordó la infraestructura (aulas, laboratorios, equipamiento), el acceso a materiales didácticos , el uso de metodologías activas y la claridad en los procesos de evaluación . Los resultados muestran medianas entre 3 y 4, lo que indica una percepción menos entusiasta que en bloques anteriores. Muchos estudiantes reconocen el esfuerzo por adoptar metodologías innovadoras.



y en la provisión de recursos, pero también identifican deficiencias que limitan la eficacia del aprendizaje. La evaluación sugiere que la calidad de la infraestructura y los materiales es desigual entre las instituciones, lo que impacta directamente la experiencia de aprendizaje. Se evaluó mejor la claridad de los procesos de evaluación, aunque algunos estudiantes destacaron la necesidad de una retroalimentación más consistente para mejorar el aprendizaje.

Apoyo institucional y satisfacción

Las preguntas finales abordaron el acceso a becas y ayudas , la servicios de apoyo académico y psicológico , retención de estudiantes y **satisfacción** general con el curso. y el Disposición a recomendar la institución . Los resultados indican medianas de entre 3 y 4 para el apoyo institucional, lo que revela que muchos estudiantes no se sienten plenamente atendidos. En cambio, la satisfacción con el curso, la percepción de que superó las expectativas y la recomendación de la institución mostraron medianas de entre 4 y 5, lo que demuestra un reconocimiento positivo de la formación recibida. A pesar de las debilidades estructurales, los estudiantes de pregrado tienden a valorar la experiencia académica como significativa para su trayectoria.

En general, los estudiantes de pregrado evalúan positivamente su formación, especialmente en lo que respecta a la ética, la responsabilidad social, las prácticas supervisadas y la promoción del pensamiento crítico. Sin embargo, reconocen importantes limitaciones: debilidades en el uso pedagógico de las tecnologías, desigualdad en la calidad de las prácticas y deficiencias en la infraestructura y el apoyo institucional. El análisis revela un panorama de tensiones, pero también reconoce los esfuerzos de los cursos por formar profesionales críticos, éticos y sensibles a la diversidad. El reto es avanzar hacia una formación más integral e innovadora, respaldada por mejores condiciones materiales, para enriquecer la experiencia de los futuros docentes de Educación Física en la educación básica.



Análisis de preguntas abiertas para estudiantes universitarios brasileños.

Pregunta 1 – Habilidades, capacidades o conocimientos esenciales

Temas finales : Postura ética y socioemocional ; Habilidades comunicativas y relacionales; Planificación y gestión pedagógica; Conocimientos técnico-didácticos; Formación continua y pensamiento crítico.

Las respuestas revelan que los estudiantes de magisterio entienden la enseñanza como una práctica compleja que va más allá de la transmisión de contenidos. El núcleo ético se presenta como la base del trabajo, con menciones recurrentes a la responsabilidad, el respeto y la empatía. La comunicación y la capacidad de establecer relaciones con los estudiantes se consideran habilidades indispensables para el éxito en el entorno escolar. También surgen referencias a la planificación y a la gestión pedagógica como condiciones esenciales para el buen desarrollo de las clases, demostrando la conciencia de que la práctica docente requiere organización y claridad. Finalmente, el énfasis en la necesidad de actualización continua y pensamiento crítico refuerza la percepción de que el docente debe mantenerse en formación permanente.

Pregunta 2 – Experiencias formativas más relevantes

Temas finales : Pasantías y prácticas de campo como elementos centrales; Proyectos de extensión y comunitarios como espacios de aprendizaje; Investigación y reflexión académica; Metodologías innovadoras; Mediación docente y redes de apoyo.

El análisis muestra que las prácticas supervisadas y las prácticas escolares se identifican como las experiencias formativas más relevantes, permitiendo a los estudiantes un contacto directo con la realidad profesional. También se destacaron las actividades de extensión y los proyectos comunitarios, lo que demuestra el valor de los espacios que conectan la universidad con la sociedad. La iniciación científica y los grupos de estudio aparecen como oportunidades para la reflexión crítica y la profundización teórica. Se valoran las metodologías activas y los proyectos interdisciplinarios para estimular el aprendizaje innovador.



y colaborativo. Finalmente, la figura del profesorado motivador y el apoyo de los colegas refuerzan que la formación docente también se desarrolla en redes de convivencia y mediación humana.

Pregunta 3 - Experiencias formativas menos relevantes

Temas finales: Disciplinas teóricas con poca aplicación; Pasantías y prácticas carentes de sentido; Actividades burocráticas sin relevancia; Currículo fragmentado; Falta de articulación entre teoría y práctica.

Las respuestas critican constantemente el énfasis excesivo en asignaturas teóricas, poco vinculadas a la realidad escolar. Las clases expositivas y el contenido repetitivo se consideran desmotivadores. También se denuncian prácticas profesionales mal supervisadas que han perdido su función formativa y se han reducido a requisitos burocráticos. La fragmentación curricular, con contenidos superpuestos, se percibe como un obstáculo para construir una visión integrada de la enseñanza. Estas percepciones revelan la necesidad de un currículo más cohesionado y de experiencias prácticas mejor estructuradas y supervisadas.

Pregunta 4 - Desafíos actuales de la profesión docente

Temas finales: Condiciones estructurales y desarrollo profesional; Inclusión y diversidad como desafío; Sobrecarga de trabajo; Indisciplina y violencia; La necesidad de innovación metodológica.

Las respuestas indican que los desafíos de la profesión se extienden más allá del aula e involucran condiciones estructurales, sociales y políticas. Muchos estudiantes

Señalan la precaria infraestructura y la sobrecarga de trabajo como problemas centrales. La devaluación salarial se menciona como un factor que contribuye a la desmotivación y la inseguridad respecto al futuro profesional. La inclusión de estudiantes con discapacidad se presenta como una exigencia ética y pedagógica, pero con frecuencia sin el apoyo institucional adecuado. La indisciplina y la violencia escolar se mencionan como barreras cotidianas. Finalmente, se destaca la necesidad de una actualización constante en metodologías y tecnologías, lo que evidencia la percepción de que la docencia requiere una renovación permanente.

Pregunta 5 - Temas prioritarios para la formación continua

PARTICIPANTS



FUNDING





Temas finales : Inclusión y prácticas adaptadas como eje central; Diversidad y equidad como principios; Innovación pedagógica y tecnologías digitales; Salud pública y promoción de la calidad de vida; Gestión, evaluación y políticas públicas.

Las respuestas indican que la educación continua debe priorizar la inclusión, centrándose en prácticas y estrategias adaptadas para acoger la diversidad del alumnado. La equidad de género, las cuestiones étnico-raciales y la diversidad cultural aparecen como temas centrales que requieren mayor profundización. Las metodologías activas y el uso pedagógico de la tecnología se señalan como vías para la innovación docente. La salud pública y la promoción de hábitos saludables emergen como temas relevantes para ampliar el rol de la Educación Física en las escuelas. Finalmente, la gestión y la evaluación, vinculadas a las políticas públicas, se consideran áreas fundamentales para fortalecer el desempeño docente.

El análisis temático de preguntas abiertas de estudiantes de pregrado muestra consenso sobre la centralidad de la conducta ética, la comunicación y el dominio técnico-didáctico como fundamentos de la docencia. Las pasantías supervisadas y las prácticas de campo se identifican como las experiencias más significativas, mientras que las asignaturas teóricas descontextualizadas y las actividades burocráticas se perciben como puntos débiles. Los desafíos de la profesión abarcan desde las precarias condiciones estructurales y la devaluación hasta las demandas de inclusión, el abordaje de la indisciplina y la innovación pedagógica. En el contexto de la formación continua, la inclusión y la diversidad se destacan como prioridades, seguidas de la innovación metodológica, la salud pública y la gestión educativa. En resumen, la licenciatura en Educación Física se percibe como un espacio de formación sólida, pero aún carece de mayor integración entre la teoría y la práctica, mejores condiciones institucionales y una comprensión más profunda de las dimensiones sociales e inclusivas del trabajo docente.

Perfil de los estudiantes brasileños en la Licenciatura en Educación Física.

El grupo estudiantil está compuesto por 33 estudiantes de pregrado. En cuanto a la edad, si bien también predominan los jóvenes de entre 20 y 24 años, existe un mayor equilibrio

PARTICIPANTS



FUNDING





entre los grupos de edad de 25 a 29 años y de 30 años o más. La distribución por

de género es aún mayor entre los estudiantes universitarios que entre los hombres: los hombres representan una gran mayoría, lo que confirma la masculinización histórica de esta trayectoria educativa, vinculada principalmente a la preparación para el mercado del fitness, el deporte y la salud. La presencia femenina, aunque todavía minoritaria, apunta a cambios graduales en la composición del campo, lo que refleja tendencias de mayor participación femenina en áreas anteriormente dominadas por los hombres.

En cuanto al tipo de institución, las licenciaturas tienen fuerte presencia en las instituciones públicas, pero también son bastante difundidas en las universidades privadas, lo que refleja la dinámica del mercado del área, marcada por la expansión de cursos orientados a la formación rápida y amplia para academias, clubes, clínicas y espacios de salud y bienestar.

preguntas de escala Likert para estudiantes universitarios brasileños.

las respuestas en escala Likert de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física (incluida la Licenciatura en Educación Física y Salud). Los resultados se organizan en dimensiones que sintetizan los ejes de la formación: coherencia curricular y formativa; preparación para la práctica; ética, diversidad y responsabilidad social; habilidades y tecnologías transversales; prácticas profesionales; condiciones y metodologías; apoyo institucional y satisfacción. Posteriormente, se realizó un análisis temático de las preguntas abiertas, según Braun y Clarke (2006), considerando los códigos iniciales, los temas y las implicaciones para el curso.

Coherencia curricular y formativa

En esta dimensión, que incluye 3 ítems, la mediana del promedio fue de 4.0, con una dispersión moderada. Las preguntas con mayor puntuación fueron: «El curso presenta un equilibrio entre las asignaturas teóricas y prácticas para mi futuro trabajo en el ámbito de la licenciatura» (Mediana = 4); «El contenido del curso es adecuado para las diferentes áreas de trabajo de un Licenciado en Educación Física» (Mediana = 4); «La estructura curricular refleja las demandas



actuales del mercado profesional en el área de la licenciatura » (Mediana = 4). Este conjunto sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de esta dimensión, si bien la variabilidad apunta a distintas experiencias institucionales y una posible heterogeneidad en la implementación curricular.

Preparación para la actuación

En esta dimensión, que incluye un ítem, la mediana del promedio fue de 4,0, con una dispersión moderada. La pregunta con mayor puntuación fue: «Durante el curso aprendí a usar tecnologías aplicadas a la práctica profesional» (Mediana = 4). Este conjunto sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de esta dimensión, si bien la variabilidad apunta a distintas experiencias institucionales y una posible heterogeneidad en la implementación curricular.

Ética, diversidad y responsabilidad social

En esta dimensión, compuesta por 5 ítems, la mediana del promedio fue de 4,0, con una dispersión moderada. Las preguntas con mayor puntuación fueron: «Durante el curso, se abordaron temas como la ética y el compromiso social de la profesión» (Mediana = 5); «Me siento preparado para trabajar con la inclusión de personas con discapacidad en mis futuras actividades profesionales, ya que el curso abordó este tema» (Mediana = 4); «El curso abordó la diversidad étnico-racial y la lucha contra el racismo en el ámbito en el que deseo trabajar» (Mediana = 4). Este conjunto sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de esta dimensión, si bien la variabilidad apunta a distintas experiencias institucionales y una posible heterogeneidad en la implementación curricular.

Condiciones y metodologías

En esta dimensión, que incluye dos ítems, la mediana del promedio fue de 4,0, con una dispersión moderada. Las preguntas con mayor puntuación fueron: «Tuve acceso a materiales didácticos útiles para mi futuro desempeño profesional» (Mediana = 4); «La evaluación contribuyó a mejorar mis habilidades profesionales» (Mediana = 4). Este conjunto sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de esta dimensión, si bien la variabilidad apunta a distintas experiencias institucionales y una posible heterogeneidad en la implementación curricular.



Apoyo institucional y satisfacción

En esta dimensión, compuesta por 8 ítems, la mediana del promedio fue de 3,88. Las preguntas con mayor puntuación fueron: «Me siento informado sobre las diferentes oportunidades laborales en el campo» (Mediana = 4, RI = 1,75); «Se promovió la orientación profesional desde los primeros años de la carrera» (Mediana = 4); «Recibí información sobre becas, ayudas y apoyos ofrecidos por la institución» (Mediana = 4). Este conjunto sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de esta dimensión, si bien la variabilidad apunta a distintas experiencias institucionales y una posible heterogeneidad en la implementación curricular.

En general, los estudiantes valoran el equilibrio curricular y reconocen la coherencia formativa del grado con las demandas del mercado, asignando puntuaciones medias altas a los ítems relacionados con el contenido y la organización del curso. La preparación para trabajar con diferentes públicos y escenarios también recibe evaluaciones favorables, aunque con variaciones que indican experiencias dispares entre instituciones. En ética y diversidad, las puntuaciones medias altas sugieren un compromiso formativo consistente; sin embargo, la variabilidad indica que la profundidad de estos temas sigue siendo desigual. El bloque de habilidades transversales revela un buen desempeño en comunicación y trabajo en equipo, pero deficiencias en la integración de tecnologías digitales.

Las prácticas y la formación práctica están bien evaluadas, pero presentan heterogeneidad en cuanto a la supervisión y la articulación entre teoría y práctica. Finalmente, las dimensiones de condiciones y metodologías, así como de apoyo y satisfacción institucional, muestran evaluaciones más ambiguas: se perciben esfuerzos, pero persisten quejas sobre la infraestructura, los materiales, los servicios de apoyo y la orientación profesional.

Análisis de preguntas abiertas para estudiantes universitarios brasileños.

Pregunta 1 – ¿Cómo califican los estudiantes la formación que han recibido hasta ahora?

Temas finales: (i) Coherencia formativa con el mercado; (ii) Base técnico-científica suficiente, pero desigual; (iii



) Déficit en tecnología y gestión; (iv) Infraestructura como factor limitante para la experiencia.

Se observa que los estudiantes reconocen avances en la alineación del curso con el mercado y valoran la base técnica y científica, pero señalan brechas persistentes en habilidades digitales, gestión empresarial y de servicios, y emprendimiento. Las diferencias en el desempeño docente y la infraestructura generan experiencias educativas desiguales.

Pregunta 2 - Experiencias formativas más relevantes

Temas finales: Centralidad de las prácticas del mundo real; Núcleo técnico-científico aplicado; Mediación docente y redes de aprendizaje. Para los estudiantes de pregrado, al conectarlas con el contexto del mundo real, las experiencias adquieren una mayor profundidad formativa. La tríada de práctica aplicada + base científica + docentes comprometidos se presenta como una combinación decisiva para el aprendizaje significativo, según los estudiantes de pregrado.

Pregunta 3 - Experiencias menos relevantes

Temas finales: Fragmentación curricular; Prácticas carentes de supervisión; Evaluación poco formativa.

Los estudiantes critican la coherencia interna del currículo y el valor pedagógico de las prácticas. Sin supervisión y retroalimentación cualificadas, las experiencias pierden su impacto. La evaluación centrada en el producto se percibe como injusta o poco útil para el aprendizaje.

Pregunta 4 - Desafíos actuales en el campo que deberían haberse abordado más profundamente en el curso.

Temas finales: Gestión y emprendimiento como competencias clave; Transformación digital del sector; Salud y responsabilidad social ampliada.

Los estudiantes perciben un mercado cambiante que demanda habilidades para crear, gestionar e innovar servicios, interactuando con las tecnologías y las demandas de la salud pública.

Pregunta 5 - Sugerencias para mejorar el curso

Temas finales : Práctica progresiva y supervisada; Integración tecnológica; Gestión y emprendimiento;

PARTICIPANTS



FUNDING





Interdisciplinariedad y servicios escolares; Evaluación formativa.

El análisis de datos revela la demanda de los estudiantes de un diseño curricular que acelere la inmersión práctica, institucionalice la supervisión e incorpore la tecnología y la gestión como elementos centrales, con una evaluación centrada en la evidencia del aprendizaje a lo largo del curso.

La convergencia entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos refuerza la percepción de que la licenciatura está alineada con el mercado y es capaz de proporcionar una base técnico-científica relevante, siempre que la experiencia práctica sea intensiva, supervisada y articulada con la teoría. Las brechas se concentran en la tecnología aplicada, la gestión/emprendimiento, y la heterogeneidad de la infraestructura y la supervisión, lo que hace que la experiencia formativa sea desigual. Las recomendaciones derivadas incluyen: anticipar y ampliar las prácticas supervisadas; incorporar módulos robustos de tecnología y análisis de datos; institucionalizar contenidos en gestión, finanzas y emprendimiento ético; fortalecer las alianzas con servicios de salud y bienestar; y adoptar la evaluación formativa basada en portafolios y la retroalimentación sistemática.

El análisis de los cuestionarios administrados a estudiantes de Educación Física revela un panorama marcado por el reconocimiento y la crítica, lo que permite formular recomendaciones para mejorar los cursos. En general, tanto la carrera de magisterio como la licenciatura muestran avances significativos en cuanto a coherencia curricular, énfasis en la ética y la responsabilidad social, y la oferta de experiencias prácticas. Sin embargo, también se observan debilidades recurrentes, como la desigualdad en la calidad de las prácticas profesionales, las deficiencias en la infraestructura, la insuficiente incorporación de tecnologías digitales y las deficiencias en los contenidos de gestión y emprendimiento. En base a este contexto, se destacan recomendaciones generales y específicas para cada modalidad de formación.

Recomendaciones generales

- Integración teoría-práctica: fortalecer mecanismos que aseguren una articulación consistente entre los contenidos teóricos y las experiencias prácticas,

PARTICIPANTS



FUNDING





reduciendo la fragmentación curricular y la superposición disciplinaria.

- Pasantías supervisadas calificadas: ampliar la carga de trabajo práctico, asegurando una supervisión cercana y retroalimentación sistemática, con protocolos claros que reduzcan la disparidad de experiencias entre instituciones.
- Tecnologías digitales: incorporar el uso pedagógico y profesional de las tecnologías –plataformas digitales, análisis de datos, recursos multimedia– de forma estructurada como eje transversal de la formación, respondiendo a las demandas contemporáneas de la educación y del mercado.
- Infraestructura y recursos didácticos: invertir en mejorar los espacios físicos, laboratorios y materiales, garantizando condiciones de aprendizaje equitativas y experiencias prácticas efectivas.
- Evaluación formativa: adoptar estrategias de evaluación que prioricen el proceso de aprendizaje (portafolios, autoevaluaciones, retroalimentación cualitativa), en lugar de evaluaciones centradas únicamente en productos o resultados finales.
- Inclusión y diversidad: profundizar el trabajo en torno a la equidad de género, la diversidad étnico-racial y la inclusión de personas con discapacidad, asegurando que estos temas no sean meramente introductorios sino que se consoliden como competencias prácticas y actitudinales.

Recomendaciones específicas para la Licenciatura.

- Formación para el entorno escolar: ampliar las oportunidades de inmersión en las escuelas desde los primeros años de carrera, centrándose en la gestión del aula, la mediación de conflictos y la construcción de relaciones pedagógicas.
- Apoyo institucional y retención: mejorar las políticas de becas, subvenciones y servicios de apoyo psicológico y académico, elementos que aparecían como puntos débiles para los estudiantes de pregrado.
- Innovación pedagógica: invertir en metodologías activas, aprendizaje combinado y prácticas interdisciplinarias que promuevan la creación de



lecciones dinámicas e integradas a las demandas de la educación básica.

- Formación para la diversidad en las escuelas: consolidar disciplinas y prácticas centradas en la inclusión, la equidad de género y la diversidad cultural como elementos centrales de la enseñanza, superando enfoques superficiales.
- Valorar a los docentes y las políticas educativas: incluir en los currículos discusiones más profundas sobre políticas públicas, carrera docente y condiciones de trabajo, preparando a los futuros docentes para comprender y enfrentar los desafíos estructurales de la profesión.

Recomendaciones específicas para la Licenciatura.

- Gestión y emprendimiento: institucionalizar disciplinas enfocadas en la administración de servicios, marketing, finanzas y emprendimiento ético, respondiendo a la demanda explícita de los estudiantes por una mejor preparación para gestionar gimnasios, clubes y servicios de salud.
- Tecnología aplicada al fitness y la salud: integrando contenidos sobre plataformas digitales, wearables, aplicaciones de monitorización y análisis de datos, ampliando la capacidad de los egresados para trabajar en mercados cada vez más digitales.
- Salud pública y poblaciones específicas: fortalecer el trabajo en áreas relacionadas con el envejecimiento, las enfermedades crónicas y la rehabilitación, ampliando la inclusión social de los licenciados en contextos de salud pública y clínicos.
- Alianzas con el sector profesional: creación y consolidación de convenios con gimnasios, hospitales, clubes y organizaciones sociales, permitiendo realizar prácticas y proyectos en contextos diversos que reflejen fielmente las realidades del mercado.
- Servicios de docencia e interdisciplinariedad: desarrollar clínicas docentes y proyectos interdisciplinarios con carreras como Nutrición, Psicología y Fisioterapia, promoviendo una formación integrada y enfocada a la atención integral.

Las recomendaciones convergen en la idea de que la formación en Educación Física debe ser más integrada,

PARTICIPANTS



FUNDING





práctica y conectada con las demandas sociales y profesionales. En el caso de la carrera de magisterio, el enfoque debe centrarse en consolidar la identidad docente, prepararla para afrontar los retos de la Educación Básica y valorar la diversidad. En el grado, las prioridades se centran en la gestión, el emprendimiento, la tecnología y la salud pública, reforzando la inserción del profesional en mercados en transformación.

El cuestionario aplicado en Chile contó con la participación de 99 estudiantes de Educación Física de diferentes instituciones de educación superior chilenas. A diferencia de la realidad brasileña, la formación en Educación Física en Chile no presenta una división formal entre licenciatura y grado, sino que constituye una única vía que prepara al estudiante para trabajar tanto en entornos escolares como no escolares, como gimnasios, clubes y programas de promoción de la salud.

ESTUDIANTES CHILENOS

Noventa y nueve estudiantes chilenos participaron en el estudio diagnóstico. La distribución por género en la muestra chilena muestra un perfil marcadamente masculino, con 77 hombres (77,8%) y 22 mujeres (22,2%). En cuanto al rango de edad, los datos indican una población predominantemente joven, típica de quienes ingresan a la educación superior inmediatamente después de finalizar la educación secundaria. La mayor concentración se encuentra en el grupo de edad de 20 a 24 años, con una menor proporción en los grupos de 25 a 29 años y de 30 años o más.

La investigación captó las percepciones de estudiantes de diferentes niveles educativos. 54 estudiantes (54,5%) están matriculados en universidades privadas, mientras que 45 (45,5%) asisten a instituciones públicas. Este balance permite una visión

Un panorama integral de la formación en Educación Física en el país, reflejando los matices de las diferentes realidades institucionales.

Analizar las respuestas a preguntas en escala Likert permite comprender cómo los estudiantes de Educación Física chilenos perciben su formación inicial.

Coherencia curricular y formativa

Las preguntas iniciales abordaron la idoneidad del contenido, la estructura curricular y la relación entre el

PARTICIPANTS



FUNDING





aprendizaje y la práctica profesional. Los resultados indican puntuaciones medias consistentemente altas (4 a 5), lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes reconocen el curso como bien estructurado y coherente.

La percepción predominante es que el contenido es adecuado para diferentes campos laborales (P1, mediana 4) y que el aprendizaje está directamente relacionado con la futura profesión (P3, mediana 5). Los estudiantes también valoran positivamente la capacidad de la formación para prepararlos para las realidades específicas del área (P4, mediana 4) y, aún más enfáticamente, se sienten capaces de aplicar los conocimientos en contextos profesionales reales (P5, mediana 5). La estructura curricular se percibe como un reflejo de las demandas del mercado (P2, mediana 4), aunque esta pregunta tuvo una evaluación ligeramente menos uniforme que las demás de este bloque, lo que indica la percepción de que existe margen para una mayor actualización.

Preparación ética y de diversidad

Esta sección revela una evaluación positiva, aunque con matices importantes. La pregunta sobre el enfoque ético y el compromiso social (P6) obtuvo una mediana máxima (5), lo que demuestra que esta dimensión está muy consolidada y es claramente percibida por el alumnado como un pilar de su formación.

Sin embargo, al abordar los temas específicos de diversidad e inclusión (P7 a P10), las medianas se mantienen en 4, pero el análisis de la distribución de frecuencias revela una mayor dispersión en las respuestas. Si bien una mayoría significativa de estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo en que se abordaron los temas de inclusión de personas con discapacidad (P7), diversidad étnico-racial (P8), cuestiones de género (P9) y sostenibilidad ambiental (P10), entre el 15% y el 20% de los estudiantes está en desacuerdo. Esta heterogeneidad indica que, si bien el currículo incluye estos temas contemporáneos, la profundidad, la aplicación práctica o la percepción de los estudiantes sobre ellos no es uniforme. Para una parte significativa, el tratamiento puede percibirse como introductorio o insuficiente para un enfoque crítico y seguro de estos temas complejos.



Desarrollo de habilidades transversales y pensamiento crítico

Esta es una de las dimensiones más sólidas de la evaluación. Los estudiantes reconocen unánimemente el éxito de la formación en el fortalecimiento de las habilidades fundamentales. Las puntuaciones medias alcanzan su máximo (5) en la capacidad de reflexionar sobre el impacto social de la profesión (P11), en el desarrollo de la comunicación oral y escrita (P12) y, sobre todo, en el fomento del pensamiento crítico y la capacidad analítica para la toma de decisiones (P14).

En cambio, la pregunta sobre el aprendizaje del uso de tecnologías aplicadas a la práctica profesional (P13) obtuvo una mediana de 4. Si bien sigue siendo una evaluación positiva, el mayor porcentaje de respuestas neutrales y negativas en comparación con las demás habilidades indica una brecha formativa. Estos datos revelan que, si bien los cursos están logrando excelentes avances en el fomento de la reflexión crítica, la formación para el uso pedagógico y profesional de las tecnologías digitales aún no se adapta a las exigencias del siglo XXI.

En general, los 99 estudiantes chilenos de Educación Física valoran muy positivamente su formación, especialmente en cuanto a la coherencia del currículo con la práctica profesional, el desarrollo del pensamiento crítico y la sólida base ética. Sin embargo, reconocen importantes desafíos para fortalecer aún más la formación y alinearla con las demandas sociales.

Para los estudiantes chilenos, es necesario consolidar el enfoque de temas de diversidad, inclusión y sostenibilidad, asegurando que estos temas no sólo sean mencionados sino abordados con la profundidad y aplicabilidad práctica necesaria para que todos los futuros profesionales se sientan preparados para actuar crítica e inclusivamente.

La educación necesita invertir de forma más sistemática y efectiva en la integración de tecnologías aplicadas, preparando a los estudiantes para utilizarlas como herramientas poderosas en su trabajo futuro, ya sea en las escuelas, el mundo académico o en proyectos de atención de la salud.



Análisis temático de preguntas abiertas para estudiantes en Chile.

Pregunta 1 – Habilidades, capacidades y conocimientos considerados esenciales

Temas finales: Ética y sensibilidad social . Habilidades comunicativas y relacionales . Gestión pedagógica y liderazgo de grupos . Conocimientos técnicos y didácticos en Educación Física . Desarrollo profesional y pensamiento crítico.

La docencia se describe como una práctica compleja que exige un equilibrio entre el conocimiento técnico, la sensibilidad humana y las habilidades relacionales. Los estudiantes destacan actitudes como el respeto, la empatía y la responsabilidad, asociadas con el desarrollo de relaciones positivas con los estudiantes. La comunicación eficaz, el liderazgo y la gestión de grupos escolares se perciben como fundamentales para el desempeño docente. Desde un punto de vista pedagógico, destacan la importancia de la planificación, la organización de las clases y el dominio de las prácticas físicas y deportivas. Finalmente, refuerzan la necesidad de una actualización continua, lo que indica una conciencia del dinamismo de la labor educativa.

Pregunta 2 – Experiencias formativas más relevantes

Temas finales: Prácticas profesionales y prácticas escolares como eje central . Experiencias comunitarias y extensión universitaria . Actividades académicas e investigación . Metodologías activas y prácticas innovadoras . Interacción con el profesorado y apoyo de colegas.

Los estudiantes valoran especialmente las prácticas profesionales y las actividades en el entorno escolar, reconociéndolas como fundamentales para consolidar conocimientos y desarrollar la confianza profesional. Las iniciativas de extensión y el trabajo con las comunidades se presentan como oportunidades significativas para conectar con las realidades sociales y escolares. Las actividades de investigación, la participación en seminarios y grupos de estudio se citan como espacios de expansión teórica y reflexión. Se valoran las metodologías activas y las experiencias innovadoras para fomentar un aprendizaje más dinámico. Además, se reconoce la influencia positiva del profesorado y el apoyo entre pares como mediadores importantes en el proceso formativo.

PARTICIPANTS



FUNDING





Pregunta 3 – Experiencias formativas menos relevantes

Temas finales: Disciplinas teóricas con escasa aplicación en el contexto escolar. Prácticas con poca supervisión y experiencias mal estructuradas. Procesos burocráticos y sin sentido. Currículo fragmentado y superposición de contenidos. Articulación insuficiente entre teoría y práctica.

Las críticas de los estudiantes chilenos se centran en las unidades curriculares percibidas como excesivamente teóricas o desconectadas de la realidad escolar. Los informes señalan experiencias prácticas que, aunque planificadas, no cumplieron su función formativa debido a la falta de un apoyo pedagógico consistente. Los elementos burocráticos asociados a la formación se identifican como insignificantes. Algunos participantes destacan una sensación de fragmentación curricular y repetición de contenidos, lo que indica un deseo de mayor cohesión entre la teoría y la práctica.

Pregunta 4 – Desafíos actuales de la profesión docente

Temas finales: Condiciones estructurales y desarrollo profesional. Inclusión y atención a la diversidad. Gestión de grupos y clima escolar. Participación comunitaria y demandas sociales. Innovación pedagógica y uso de la tecnología.

Los desafíos mencionados trascienden la dimensión pedagógica y apuntan a problemas estructurales y sociales que permean la profesión. La falta de infraestructura adecuada y la desigualdad en las condiciones laborales aparecen como preocupaciones recurrentes. La inclusión escolar se considera un compromiso ético y profesional, pero el alumnado reconoce limitaciones en cuanto a formación y apoyo institucional. Se destacan la gestión del comportamiento, la resolución de conflictos y la diversidad de las realidades escolares. Finalmente, reconocen la necesidad de innovación pedagógica constante y el dominio de las tecnologías educativas, reflejando las transformaciones contemporáneas de la escuela.

Pregunta 5 – Temas prioritarios para la formación continua

Temas finales: Inclusión y prácticas adaptadas como prioridad. Diversidad, equidad y justicia social. Innovación pedagógica y tecnologías digitales aplicadas. Salud, bienestar y actividad física desde una perspectiva



comunitaria. Gestión pedagógica, políticas educativas y desarrollo profesional.

Los estudiantes enfatizan la formación continua como un proceso esencial, especialmente en lo que respecta a la inclusión y la atención a poblaciones diversas. Las cuestiones relacionadas con la igualdad de género, la diversidad cultural y el respeto a las diferencias se consideran indispensables en el panorama educativo contemporáneo. Las metodologías innovadoras y el uso de tecnologías digitales se consideran recursos estratégicos para mejorar las prácticas pedagógicas. Además, los enfoques de salud y la promoción de la calidad de vida aparecen como áreas clave en el área. Finalmente, la gestión pedagógica y la comprensión de las políticas educativas públicas emergen como dimensiones fundamentales de la formación docente.

El análisis temático de las respuestas del alumnado chileno revela una comprensión madura de la docencia y sus responsabilidades sociales. Los futuros docentes valoran profundamente la ética, la comunicación eficaz, las habilidades docentes y el compromiso con la inclusión y la comunidad. Al mismo tiempo, expresan su deseo de una mayor integración curricular, una experiencia práctica profunda y una formación más consistente para abordar la diversidad y las tecnologías educativas.

Los datos indican que, pese a los aportes de la formación universitaria al desempeño profesional futuro, los estudiantes chilenos señalan claras demandas de refuerzo en la dimensión inclusiva, en la articulación de teoría y práctica, en la innovación pedagógica y en el fortalecimiento de las políticas institucionales de apoyo.

Resumen y recomendaciones de estudiantes de Brasil y Chile

Un análisis integrado de las percepciones de 161 estudiantes brasileños y chilenos revela puntos de convergencia, a pesar de las significativas diferencias en los modelos educativos de ambos países. Los futuros profesionales de ambos países comparten una visión crítica de su formación, reconociendo avances importantes, pero señalando brechas que deben superarse.

Los estudiantes valoran positivamente el rigor ético, el desarrollo del pensamiento crítico y la coherencia general del currículo con sus expectativas profesionales. En Brasil, los estudiantes de pregrado destacan la calidad de las prácticas supervisadas, mientras que los estudiantes de



grado valoran la base técnico-científica. En Chile, los estudiantes reconocen la capacidad del programa para prepararlos para diferentes campos laborales. Sin embargo, se observan tres deficiencias en ambos países:

1. **Inclusión y diversidad.** Si bien los temas de diversidad e inclusión están presentes en los currículos, los estudiantes de Brasil y Chile coinciden en que el tratamiento es superficial e insuficiente para prepararlos ante los verdaderos desafíos de una educación verdaderamente inclusiva. La formación para trabajar con estudiantes con discapacidad, trastorno del espectro autista (TEA) y otras necesidades específicas se percibe como la principal brecha educativa.
2. **Uso de tecnologías digitales .** La preparación para el uso pedagógico y profesional de las tecnologías se considera una competencia débil en ambos países. Los estudiantes reconocen que su formación no los prepara adecuadamente para integrar las herramientas digitales en su práctica profesional, ya sea en la escuela o en otros entornos laborales.
3. **Formación práctica contextualizada.** Si bien reconocen el valor de las experiencias prácticas, los estudiantes critican la heterogeneidad en la calidad de la supervisión y la falta de conexión entre la teoría y la práctica. En Brasil, esta crítica es más aguda entre los estudiantes de pregrado; en Chile, se manifiesta como una demanda de mayor profundidad en la aplicación práctica de los conocimientos.

Para atender las demandas de los futuros profesionales, las instituciones de formación de Brasil y Chile deben priorizar las siguientes transformaciones:

- Superar el enfoque superficial de las cuestiones de inclusión y diversidad transformando la educación inclusiva en una asignatura con disciplinas específicas y prácticas supervisadas con poblaciones diversas, incluyendo estrategias de adaptación y valoración de la diversidad.
- Incorporar sistemáticamente el uso crítico de las tecnologías digitales mediante la enseñanza del uso de aplicaciones, plataformas y dispositivos como herramientas de enseñanza, evaluación y gestión.



- Garantizar una supervisión calificada y sistemática en todas las experiencias prácticas, con protocolos claros de seguimiento y retroalimentación.
- Establecer alianzas sólidas con escuelas, clubes y comunidades para escenarios de aprendizaje práctico en contextos del mundo real.
- Incluir componentes curriculares aplicados y estudios de casos del mundo real en la formación , asegurando que la teoría se construya sobre un diálogo constante con la práctica profesional, facilitando a los estudiantes transferir el conocimiento académico a la práctica profesional.
- En Brasil, en las carreras de grado, se debe aumentar la inmersión en la realidad de las escuelas desde los primeros semestres, con foco en la gestión del aula y en el abordaje de los desafíos de la educación básica.
- En Brasil, el objetivo es que las carreras de grado institucionalicen contenidos en gestión, emprendimiento y marketing, respondiendo a la demanda explícita de preparación para el ingreso al mercado de trabajo.

PROFESORES BRASIL Y CHILE

Esta sección presenta las percepciones de los docentes graduados de Educación Física en Brasil y Chile respecto a su formación inicial. En Brasil, la muestra incluyó tanto a graduados que trabajan en entornos escolares (n=39) como a aquellos con licenciatura en entornos no escolares (n=67). En Chile, la investigación involucró a 60 docentes con título en Pedagogía. en Educación Física , predominantemente activa en el sistema educativo. El análisis buscó identificar fortalezas, debilidades y brechas en la formación, ofreciendo un diagnóstico fundamentado para la mejora curricular y pedagógica de los cursos en ambos países.

MAESTROS BRASIL

El cuestionario, dirigido a docentes egresados de carreras de pregrado y licenciatura en Educación Física, contó con la participación de 39 docentes del ámbito escolar y 67 docentes de programas de actividad física y deporte en ámbitos no escolares.

Profesores de Educación Física Brasileños

El cuestionario fue respondido por 39 docentes de Educación Física de educación básica. La composición de

PARTICIPANTS



FUNDING





género muestra un predominio masculino: los hombres representan el 71,8% (n=28) y las mujeres el 28,2% (n=11). En cuanto a la edad, se observa un profesorado maduro, concentrado en el rango de edad de 35 a 44 años, 43,6% (n=17), y el rango de edad de 45 a 54 años, 28,2% (n=11). También hay participación de docentes de 55 años o más, 12,8% (n=5), y de 25 a 34 años, 12,8% (n=5); la presencia de menores de 25 años es del 2,6% (n=1). Este perfil sugiere trayectorias profesionales ya consolidadas en la docencia, con un fuerte peso de experiencias acumuladas a lo largo de más de una década de trabajo.

La distribución geográfica de los estados donde concluyeron su carrera universitaria se concentra en el Sudeste, especialmente en São Paulo: SP - Sudeste, 59,0% (n = 23); MG - Sudeste, 12,8% (n = 5); RJ - Sudeste, 5,1% (n = 2). También hay graduados del Medio Oeste (MT - 7,7%, n = 3), el Noreste (BA - 5,1%, n = 2) y el Sur (RS - 5,1%, n = 2; PR - 2,6%, n = 1). En términos agregados por región, el Sudeste representa el 76,9% (n = 30), seguido del Sur y el Medio Oeste, ambos con 7,7% (n = 3), el Noreste con 5,1% (n = 2) y un registro sin información, 2,6% (n = 1). Este patrón se repite en otros perfiles analizados en el estudio y se explica plausiblemente por el sesgo de difusión de la investigación: aunque el instrumento circuló a nivel nacional, la red de investigadores líderes en el Sudeste, especialmente en SP, tiende a amplificar las respuestas locales; y la concentración histórica de cursos y programas de posgrado en la región, lo que fortalece los lazos académicos y profesionales y aumenta la probabilidad de participación de los egresados de estos estados.

El tiempo transcurrido desde la graduación confirma el predominio de las trayectorias largas: más de 16 años desde la finalización del curso representan el 56,4% (n=22), seguido de 11 a 15 años, 15,4% (n=6); 4 a 6 años, 15,4% (n=6); 7 a 10 años, 7,7% (n=3); y 1 a 3 años, 5,1% (n=2). En cuanto a la modalidad del curso de formación inicial, el formato presencial prevalece abrumadoramente, 97,4% (n=38), con participación ocasional de aprendizaje semipresencial, 2,6% (n=1). Estos datos sugieren un grupo de graduados que se formaron predominantemente en contextos presenciales, durante períodos en que la expansión de la educación a distancia aún no había alcanzado la magnitud observada actualmente.



En cuanto a la inserción profesional y la carga horaria, el régimen predominante es de 31 a 40 horas semanales, 30,8% (n=12), seguido de más de 40 horas, 25,6% (n=10). También se presentan rangos intermedios: 12 a 20 horas, 17,9% (n=7); 21 a 30 horas, 15,4% (n=6); y menos de 12 horas, 10,3% (n=4). Considerando el tiempo total de docencia en Educación Física escolar, la mayoría lleva trabajando más de 16 años, 56,4% (n=22), seguido de 11 a 15 años, 17,9% (n=7); 7 a 10 años, 10,3% (n=4); 4 a 6 años, 7,7% (n=3); 1 a 3 años, 5,1% (n=2); y menos de un año, el 2,6 % (n=1). En conjunto, estas dos dimensiones –carga de trabajo y experiencia docente– presentan un grupo con una fuerte presencia de profesionales a tiempo completo o casi completo, y con una amplia experiencia acumulada en centros educativos, lo que puede influir en evaluaciones más rigurosas de la formación y las condiciones laborales.

Los espacios institucionales de actividad (calificación múltiple) muestran claramente un predominio de la red pública: Escuela Pública Municipal, 56.4% (n=22); Escuela Pública Estatal, 38.5% (n=15); Escuela Privada, 20.5% (n=8); y Escuela Pública Federal, 10.3% (n=4). Dado que las calificaciones son acumulativas, estos porcentajes indican la distribución de afiliaciones y no la exclusividad de la actividad. El predominio municipal y estatal es consistente con la estructura de la oferta educativa del país, donde las redes públicas concentran la mayoría de la matrícula de educación básica, una realidad que, en la vida cotidiana del profesorado, se traduce en la planificación y gestión de clases diversas, a menudo en contextos de mayor vulnerabilidad social.

Las etapas educativas en las que trabajan los encuestados (también con selección múltiple) revelan un perfil versátil, distribuido en diferentes segmentos de la educación básica: Educación Infantil, 66,7% (n=26); Educación Secundaria, 64,1% (n=25); Bachillerato, 51,3% (n=20); y Educación Infantil, 41,0% (n=16). Esta actividad multitápica indica que una parte significativa del grupo se mueve entre diferentes rangos de edad y modalidades pedagógicas, lo que requiere habilidades diferenciadas en la planificación, evaluación y adaptación metodológica de la Educación Física al currículo y a las condiciones materiales de cada centro.

Con respecto a la educación continua después de la graduación (selección múltiple), la especialización lato sensu es predominante, 74,4% (n=29), seguida de maestrías



académicas, 20,5% (n=8); maestrías profesionales, 15,4% (n=6); y doctorados, 10,3% (n=4). También hay un contingente que no realizó estudios de posgrado, 15,4% (n=6). Estos porcentajes, al ser acumulativos, indican trayectorias educativas diversas y a menudo combinadas. La alta tasa de especializaciones lato sensu sugiere una búsqueda de cualificaciones directamente aplicadas a la vida escolar diaria (gestión del aula, inclusión, evaluación, metodologías de enseñanza, entre otras), mientras que la matrícula en programas de maestría y doctorado, aunque minoritaria, revela un núcleo de docentes que invierte en la profundización teórico-metodológica y la investigación, con el potencial de difundir prácticas pedagógicas más investigativas en las escuelas.

preguntas de escala Likert para profesores de educación física brasileños.

La primera dimensión buscó captar la evaluación de la adecuación de la formación universitaria a las exigencias de la docencia y al equilibrio entre la teoría y la práctica en el curso. «La formación recibida satisface las necesidades del contexto educativo actual»: mediana de 3,5; distribución heterogénea, con mayor concentración en las respuestas 3 y 4. «El equilibrio entre el contenido teórico y práctico fue adecuado para mi desempeño profesional»: mediana de 3,5; dispersión similar, con una tendencia hacia evaluaciones entre «regular» y «adecuado».

Los resultados sugieren percepciones mixtas: si bien muchos reconocen que los estudios de grado ofrecen contribuciones relevantes, la articulación entre la teoría y la práctica aún se considera insuficiente para satisfacer plenamente las necesidades concretas de la escuela. Esta interpretación apunta a una formación que cumple parcialmente su función, pero deja lagunas en la integración entre los fundamentos académicos y la experiencia pedagógica.

La segunda dimensión se centró en la infraestructura institucional y la relevancia de las prácticas durante los estudios de grado. «La infraestructura del curso fue acorde con las exigencias del proceso formativo»: mediana 4; distribución más concentrada en evaluaciones positivas (4 y 5). «Las prácticas realizadas durante los estudios de grado



fueron útiles para mi inserción profesional»: mediana 4; distribución similar.

Existe una visión más positiva sobre este aspecto: tanto la infraestructura como las prácticas formativas fueron consideradas satisfactorias por la mayoría, aunque no por unanimidad. Los testimonios sugieren que la experiencia práctica que ofrece la universidad fue, para muchos, un verdadero puente hacia el acceso a la docencia, lo que indica que, cuando la práctica se valora y está bien estructurada, tiende a reconocerse como decisiva para el desempeño profesional.

La tercera dimensión buscó evaluar la percepción de preparación para los retos escolares y la solidez de la formación. «Me sentí preparado para afrontar los retos del contexto escolar desde mi primera experiencia profesional»: mediana 3; distribución dispersa, con respuestas de 2 a 5. «Considero que la formación obtenida en la licenciatura me proporcionó una base sólida para mi desempeño y desarrollo profesional»: mediana 4; menor dispersión, mayor concentración en evaluaciones positivas.

La lectura integrada revela un contraste: los graduados reconocen que la formación les proporcionó una base sólida en términos generales, pero muchos no se sintieron preparados para afrontar los retos inmediatos del aula al iniciar sus carreras. Esto sugiere que la formación inicial proporciona bases importantes, pero resulta insuficiente en la transición entre la universidad y la práctica profesional.

La cuarta dimensión evaluó la adquisición de habilidades digitales y comunicativas. «Adquirí habilidades en el uso de tecnologías aplicadas a la docencia durante el curso»: mediana 2; con una fuerte concentración de respuestas negativas (1 y 2). «La formación me permitió mejorar mis habilidades de comunicación oral y escrita»: mediana 3; distribución equilibrada, pero con una proporción significativa de estudiantes con una calificación promedio.

La discrepancia entre ambos indicadores revela que la formación en tecnologías educativas se percibe claramente como deficiente, mientras que la comunicación parece ser una dimensión mejor abordada, aunque no completamente. En tiempos de expansión de los recursos digitales, esta brecha en las tecnologías aplicadas a la docencia resulta crucial para la enseñanza contemporánea.



La quinta dimensión La dimensión exploró la capacidad analítica y la preparación para abordar la inclusión educativa. «Me siento capaz de analizar información relevante para tomar decisiones pedagógicas»: mediana de 4; distribución predominantemente positiva. «Durante el curso, se abordó el siguiente contenido...»

Respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad: mediana 3; amplia dispersión, con respuestas divididas entre valoraciones medianas y positivas.

Los resultados indican que los graduados se sienten relativamente seguros de su capacidad para tomar decisiones pedagógicas, pero perciben que la preparación para la inclusión de estudiantes con discapacidad aún no está suficientemente desarrollada. Esto sugiere que los cursos pueden fomentar habilidades analíticas críticas, pero no garantizan un enfoque homogéneo y consistente para las políticas de inclusión.

La sexta dimensión evaluó la atención prestada a los aspectos sociales y de diversidad durante los estudios de grado. «La formación abordó adecuadamente las cuestiones de equidad de género»: mediana 3; distribución dispersa, con puntuaciones entre 2 y 4. «La formación abordó adecuadamente las cuestiones de equidad étnico-racial»: mediana 3; patrón similar. Ambas preguntas revelan percepciones medianas e inconsistentes, lo que indica que los temas relacionados con el género y las relaciones étnico-raciales aún no ocupan un espacio estructurante en la formación inicial. La dispersión de las respuestas sugiere experiencias muy desiguales entre los diferentes cursos de Educación Física de grado.

La séptima dimensión evaluó las contribuciones del programa de grado a la formación ética y la responsabilidad social. «El curso promovió el compromiso ético y la responsabilidad social, actuando en la lucha contra los prejuicios y en la apreciación de las diferencias»: mediana de 4; distribución concentrada en evaluaciones positivas. «Estoy satisfecho con la formación profesional que recibí durante la licenciatura»: mediana de 4. El análisis muestra que, a pesar de las deficiencias en áreas específicas, los graduados reconocen que su formación cultivó valores éticos y responsabilidad social y, en general, evalúan positivamente la experiencia formativa recibida.

Finalmente, la octava dimensión buscó comprender la reputación de las instituciones de formación entre sus



egresados. «Recomendaría mi institución de formación a otras personas interesadas en cursar una licenciatura en Educación Física»: mediana de 4; distribución predominantemente positiva.

«La formación recibida satisface las necesidades del contexto educativo actual» (ya considerado en la dimensión 1, aquí como refuerzo): mediana de 3,5; evaluaciones intermedias. En general, la imagen institucional está bien evaluada, pero el reconocimiento de que la formación necesita ajustarse mejor a las exigencias actuales acompaña la disposición a recomendar la institución.

El análisis de las preguntas en una escala Likert revela que el profesorado titulado tiene una visión ambivalente de su formación inicial. Se reconocen las fortalezas (infraestructura, prácticas de formación, compromiso ético y responsabilidad social), pero también se critican constantemente, especialmente el uso de tecnologías educativas, la preparación práctica inmediata para el aula y el tratamiento insuficiente de temas relacionados con la inclusión, la equidad de género y la diversidad étnico-racial. Las medianas oscilaron entre 2 (tecnologías) y 4 (ética, infraestructura, satisfacción), lo que indica que el grupo percibe avances relevantes, pero identifica brechas que deben abordarse para que la formación inicial se ajuste mejor a las demandas escolares contemporáneas.

Análisis de preguntas abiertas para profesores de educación física brasileños.

Pregunta 1 - Habilidades, capacidades o conocimientos esenciales.

Temas finales : Postura ética y socioemocional ; Habilidades comunicativas y relacionales; Planificación y gestión pedagógica; Conocimientos técnico-didácticos; Formación continua y pensamiento crítico.

Las respuestas muestran que los profesores universitarios no reducen su función docente a la simple transmisión de contenidos. Un núcleo ético emerge como fundamental, destacando las actitudes de responsabilidad, empatía y respeto como indispensables. También se enfatizó la importancia de la comunicación, el liderazgo y la capacidad de construir vínculos significativos con los estudiantes, habilidades esenciales para la gestión democrática del aula. La planificación, la evaluación y el dominio de las prácticas físicas constituyen el eje



instrumental de la labor docente, siempre articulados con una postura reflexiva. Finalmente, el énfasis en la formación continua y el pensamiento crítico revela que estos profesionales se consideran sujetos en constante aprendizaje, reconociendo que la educación exige actualización permanente y la capacidad de reflexión crítica sobre la práctica.

Pregunta 2 - Experiencias formativas más relevantes

Temas finales : Pasantías y prácticas de campo como ejes centrales; Proyectos de extensión y comunitarios como espacios de aprendizaje significativo; Investigación y reflexión académica; Metodologías innovadoras e interdisciplinarias; Mediación docente y redes de apoyo.

Las respuestas indican que la formación docente se profundiza cuando conecta al estudiante con la realidad del entorno escolar. Las pasantías supervisadas y la experiencia práctica en las escuelas fueron unánimemente destacadas como experiencias cruciales, ya que permitieron a los estudiantes experimentar la rutina diaria de la enseñanza. También se valoraron las actividades de extensión y los proyectos comunitarios, ya que ampliaron la comprensión del papel social de la Educación Física. Algunos encuestados destacaron la iniciación científica y los grupos de estudio, reconociéndolos como oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico y articular la teoría y la práctica. Además, el uso de metodologías activas y proyectos interdisciplinarios fue mencionado como un factor diferenciador, que permite experiencias docentes innovadoras. Finalmente, el reconocimiento de la mediación de los profesores universitarios, su motivación y su capacidad para crear vínculos refuerza la importancia de la dimensión humana y relacional de la formación docente.

Pregunta 3 - Experiencias formativas menos relevantes

Temas finales: Disciplinas teóricas con poca aplicación; Prácticas y pasantías carentes de sentido; Actividades burocráticas y obligatorias sin relevancia; Currículo fragmentado y repetitivo; Falta de conexión entre teoría y práctica.

Los datos revelan críticas consistentes sobre la naturaleza fragmentada y desconectada de una parte de la formación inicial docente, desvinculada de la realidad del



entorno escolar. Muchos docentes reportaron asignaturas excesivamente teóricas, impartidas de forma expositiva, que no abordaban los verdaderos desafíos de la docencia. También surgieron informes sobre prácticas supervisadas burocráticas, sin un seguimiento adecuado, que no cumplieron su función formativa. La repetición de contenidos y la falta de integración curricular se identificaron como problemas recurrentes. En conjunto, estas percepciones refuerzan la necesidad de una mayor articulación entre la teoría y la práctica, así como de un currículo menos fragmentado y más conectado con la vida cotidiana de la escuela.

Pregunta 4 – Desafíos actuales de la profesión

Temas finales : Condiciones estructurales y desarrollo profesional; Inclusión y diversidad como desafío pedagógico; Sobrecarga de trabajo y precariedad laboral; Indisciplina y violencia en el ámbito escolar; Necesidad de actualización e innovación metodológica.

Las respuestas revelan que los desafíos que enfrentan los docentes de educación física de pregrado trascienden el ámbito del aula. La infraestructura deficiente, la sobrepoblación en las aulas y los bajos salarios se perfilan como factores clave que contribuyen al síndrome de burnout. La inclusión de estudiantes con discapacidad se citó como un imperativo ético y pedagógico, pero la falta de apoyo especializado y recursos adecuados dificulta la implementación efectiva de esta práctica. La indisciplina y la violencia escolar se mencionaron como barreras para la enseñanza, mientras que la necesidad de actualización constante en metodologías y tecnologías refleja las demandas de un panorama educativo en transformación. Estos desafíos indican que la docencia en Educación Física se construye en medio de presiones estructurales y sociales que exigen políticas públicas más consistentes y mejores condiciones laborales.

Pregunta 5 – Temas prioritarios para la formación continua

Temas finales : Inclusión y prácticas adaptadas como eje central; Diversidad y equidad como principios formativos; Innovación pedagógica y tecnologías digitales; Salud pública y promoción de la calidad de vida; Gestión, evaluación y políticas públicas.



Las respuestas indican que la formación continua debe priorizar diversas áreas. La inclusión se presenta como una prioridad absoluta, destacando la necesidad de profundizar en prácticas y recursos adaptados dirigidos al alumnado con discapacidad. También se enfatiza la diversidad (de género, étnico-racial y cultural), lo que indica que la formación docente debe incorporar la equidad como principio pedagógico. La innovación pedagógica, apoyada en metodologías activas y tecnologías digitales, se considera esencial ante las transformaciones contemporáneas en la educación. También se destacan temas relacionados con la salud pública y la promoción de la calidad de vida, lo que indica que el profesorado percibe su rol como parte de una política más amplia de atención y prevención en salud. Finalmente, la gestión del aula, la evaluación y el conocimiento de las políticas públicas se identificaron como áreas fundamentales para mejorar la eficacia de la labor docente.

El análisis temático de las preguntas abiertas de profesores universitarios revela un rico panorama de tensiones y expectativas. Existe consenso sobre la centralidad de la conducta ética, la comunicación y el dominio técnico-didáctico como fundamentos de la docencia. Las prácticas supervisadas y de campo emergen como las experiencias más significativas, mientras que las disciplinas descontextualizadas y las actividades burocráticas se perciben como debilidades. Los desafíos actuales apuntan a cuestiones estructurales (condiciones laborales y reconocimiento), así como pedagógicas (inclusión, indisciplina, innovación metodológica) y sociales (violencia, diversidad). En el contexto de la formación continua, los profesores identifican la inclusión y la diversidad como prioridades urgentes, seguidas de la innovación pedagógica, la salud pública y la gestión. Este conjunto de percepciones pone de relieve que la licenciatura en Educación Física, si bien se reconoce como responsable de proporcionar una base sólida, aún necesita ser más integrada, práctica y conectada con las demandas de la escuela y la sociedad.

3.4 Perfil del profesorado en programas de actividad física y deportiva no escolarizados

La mayoría de los participantes tienen entre 35 y 44 años (46,3 %, n = 31), seguido del grupo de edad de 45 a 54 años (25,4 %, n = 17). Este predominio de grupos de edad



intermedios revela un grupo que consolida sus carreras, ya lejos de los años iniciales de sus carreras, pero aún en una edad productiva para expandir su trayectoria. También hay un 14,9 % (n = 10) de entre 25 y 34 años, que representa a profesionales más jóvenes en la etapa inicial de consolidación; otro 10,4 % (n = 7) tiene más de 55 años, mientras que solo el 3,0 % (n = 2) tiene menos de 25 años. Esta composición por edad sugiere que la profesión está representada mayoritariamente por docentes en plena madurez profesional, capaces de combinar la experiencia acumulada y el vigor productivo.

La variable de género apunta a un claro predominio masculino: el 74,6 % (n=50) de los encuestados son hombres, mientras que el 25,4 % (n=17) son mujeres. Estos datos refuerzan una característica histórica del grado en Educación Física, que, a diferencia de los grados de Maestro, aún presenta una presencia femenina más restringida. Esta desigualdad de género puede estar relacionada tanto con las condiciones del mercado de gimnasios y clubes – tradicionalmente más asociado a la figura masculina– como con las barreras estructurales que impiden un mayor equilibrio entre hombres y mujeres en estos espacios.

Otro dato relevante se refiere al tipo de institución donde se obtuvo el título universitario. La gran mayoría (n=61, 91,0%) se graduó en universidades privadas, mientras que solo 6 (9,0%) lo hicieron en instituciones públicas. Este predominio de instituciones privadas sugiere que la formación universitaria en Educación Física está fuertemente vinculada al sector educativo privado, posiblemente debido al mayor alcance de estas instituciones en Brasil y a la concentración de cursos orientados al mercado de la gimnasia y el fitness. Entre las instituciones mencionadas con mayor frecuencia, se destacan Uninove y Estácio (n=6 cada una), FMU (n=4) y UNIP (n=4), que juntas representan casi un tercio de los participantes. Las respuestas restantes se distribuyeron en 34 instituciones diferentes, lo que destaca la dispersión y diversidad de los antecedentes educativos.

El análisis de la distribución geográfica confirma la centralidad de la región Sudeste, especialmente São Paulo. Más de la mitad de los participantes (55,5 %, n=37) se graduaron en instituciones de São Paulo, seguidos de Río de Janeiro (10,5 %, n=7) y Minas Gerais (7,5 %, n=5). Otros estados, como Espírito Santo, Bahía y Paraná, también aparecen, pero de forma menos significativa. Este patrón



refleja no solo la concentración poblacional y económica de la región Sudeste, sino también el predominio histórico de los cursos de Educación Física ofrecidos en esta región. Esta concentración también podría haberse visto potenciada por la red de contactos que facilitó la difusión del cuestionario, como se observó entre los gestores.

En cuanto al tiempo transcurrido desde la graduación, los resultados apuntan a una distribución que combina trayectorias profesionales consolidadas con experiencias más recientes. Una parte significativa (32,8 %, n=22) se graduó hace más de 16 años, y otro 16,4 % (n=11) lleva entre 11 y 15 años de egresado. Este grupo destaca la presencia de profesionales con una larga trayectoria en el mercado. Sin embargo, también hay un 22,4 % (n=15) con entre 4 y 6 años de egresado, un 11,9 % (n=8) con entre 1 y 3 años, y un 7,5 % (n=5) con menos de un año de egresado, lo que revela una renovación en el sector. Esta coexistencia de diferentes generaciones sugiere un mercado que sigue atrayendo a nuevos profesionales, aunque marcado por la presencia de profesionales con experiencia.

En cuanto al formato del programa de grado, predominó la modalidad presencial (85,1 %, n=57), seguida de la semipresencial (10,4 %, n=7) y la formación a distancia (EAD), con tan solo un 4,5 % (n=3). Este resultado refuerza la percepción de que, en el ámbito de los grados, la práctica presencial se sigue considerando fundamental para la formación, dada la naturaleza aplicada y técnica del contenido del área.

La formación continua también fue un tema recurrente entre los encuestados: el 70,1 % (n=47) completó estudios de posgrado lato sensu, el 16,4 % (n=11) cursó una maestría académica, el 9,0 % (n=6) optó por una maestría profesional y el 6,0 % (n=4) obtuvo un doctorado. Solo el 22,4 % (n=15) interrumpió su carrera académica tras graduarse. Estos datos confirman una tendencia a valorar la formación continua, ya sea mediante especializaciones centradas en la práctica aplicada o mediante vías de profundización científica.

En cuanto a la actividad profesional, solo uno de los 67 encuestados afirmó no trabajar en el sector, lo que confirma una sólida presencia en el mercado. La mayoría trabaja como entrenador personal. Entrenador (82,1 %, n=55), seguido de profesor en gimnasios (38,0 %, n=26) y preparador físico de deportistas (17,9 %, n=12). Otras áreas de empleo incluyen programas de salud (16,4 %, n=11), gestión de



organizaciones deportivas (11,9 %, n=8), entrenador deportivo (9,0 %, n=6) y participación en proyectos sociales (9,0 %, n=6). Esta multiplicidad sugiere que muchos profesionales desarrollan diferentes áreas de actividad, lo que refleja tanto la versatilidad como la fragmentación del mercado laboral en los programas de grado.

El análisis de la jornada laboral semanal confirma esta diversidad: el 26,9 % (n=18) trabaja menos de 12 horas semanales, el 25,4 % (n=17) entre 12 y 20 horas, el 9,0 % (n=6) entre 21 y 30 horas, el 14,9 % (n=10) entre 31 y 40 horas, y el 23,9 % (n=16) trabaja más de 40 horas semanales. Este mosaico revela tanto la flexibilidad de los contratos laborales como la existencia de horarios laborales exigentes, especialmente en puestos como el de Personal. Entrenador .

Las trayectorias profesionales también muestran un perfil consolidado: el 37,3 % (n=25) lleva más de 16 años trabajando en el sector, el 20,9 % (n=14) entre 11 y 15 años, el 14,9 % (n=10) entre 4 y 6 años, el 9,0 % (n=6) entre 7 y 10 años, el 16,4 % (n=11) entre 1 y 3 años, y solo el 1,5 % (n=1) empezó hace menos de un año. Estos datos refuerzan que el sector de las licenciaturas está compuesto por profesionales con altas tasas de retención, pero también ofrece espacio para nuevos profesionales.

En cuanto al público objetivo, existe una gran diversidad. Casi todos trabajan con adultos (91,0 %, n=61) y personas mayores (74,6 %, n=50), lo que confirma el enfoque de la licenciatura en programas académicos y de salud. Sin embargo, muchos también trabajan con jóvenes (61,2 %, n=41), adolescentes (41,8 %, n=28), niños (25,4 %, n=17) y personas con discapacidad (25,4 %, n=17). Una proporción significativa (49,3 %, n=33) se ocupa de personas con enfermedades crónicas, ampliando la responsabilidad del campo en la atención de la salud pública.

El perfil del profesorado graduado en Educación Física revela un grupo diverso en cuanto a edad, años de graduación y experiencia profesional, pero marcado por algunos rasgos dominantes: predominio masculino, concentración de la formación en instituciones privadas y en el estado de São Paulo, énfasis en la práctica presencial durante los estudios de grado y una fuerte presencia de cursos de posgrado. Profesionalmente, predominan los roles relacionados con el entrenamiento personal y los gimnasios, pero el grupo también se encuentra disperso en múltiples áreas, atendiendo a



públicos diversos con crecientes demandas de salud y calidad de vida. Este panorama sugiere un campo en expansión, pero aún marcado por las desigualdades de género, la concentración regional y una fuerte dependencia del sector privado, tanto en la formación como en el mercado laboral.

preguntas de escala Likert para profesores brasileños en programas de actividad física y deportes no escolares.

La primera dimensión buscó evaluar si la formación recibida se ajusta a las necesidades del campo de trabajo y si el equilibrio entre teoría y práctica era adecuado para el desempeño profesional.

En la pregunta "¿La formación recibida se ajusta a las necesidades del área en la que trabajo?", la mediana fue de 4, con una distribución relativamente equilibrada: el 53,0% (n=35) asignó puntuaciones de 4 o 5, mientras que el 24,3% (n=16) la calificó entre 1 y 2. Esta división sugiere percepciones ambivalentes: por un lado, una porción significativa reconoce su relevancia, pero casi una cuarta parte discrepa, lo que indica que existen brechas que comprometen la alineación de la titulación con las demandas del mercado.

En la afirmación «El equilibrio entre el contenido teórico y práctico fue adecuado para mi desempeño profesional», la mediana también fue de 4, con un 53,0 % (n=35) que obtuvo puntuaciones de 4 o 5, mientras que un 28,8 % (n=19) obtuvo puntuaciones bajas (1 o 2). Esto refuerza la percepción de heterogeneidad: mientras que para algunos la articulación entre la teoría y la práctica fue satisfactoria, para otros se observó una clara debilidad.

Esta dimensión revela que la pertinencia general de la formación y el equilibrio entre la teoría y la práctica no gozan de consenso universal. Si bien una gran parte la percibe como adecuada, existen críticas significativas por parte de un grupo que no se siente plenamente atendido.

La segunda dimensión investigó la idoneidad de la infraestructura y la presencia de metodologías innovadoras. En la pregunta "¿Eran adecuados los espacios físicos, materiales y equipos de la Universidad?", la mediana fue de 4, con un 56,1 % (n=37) que otorgó puntuaciones de 4 o 5. Este resultado muestra una evaluación predominantemente positiva, aunque un 16,6 % (n=11) otorgó puntuaciones de 1



o 2, lo que revela que no todos tenían acceso a condiciones satisfactorias.

En la pregunta "Se utilizaron metodologías docentes innovadoras durante la formación", la mediana bajó a 3, con una distribución más dispersa: el 25,8% (n=17) la calificó con puntuaciones de 4 o 5, pero el 25,8% (n=17) le dio puntuaciones de 1 o 2. Esta dispersión sugiere que la innovación metodológica fue percibida de forma desigual, quizás dependiendo de cursos específicos, profesores o períodos.

Una lectura conjunta revela un contraste: mientras la infraestructura física recibe reconocimiento, la dimensión metodológica genera más dudas y críticas, lo que indica que la innovación en la enseñanza no se ha convertido en una práctica común.

La tercera dimensión evaluó la pertinencia de los materiales de enseñanza y la utilidad de las prácticas realizadas durante la carrera.

En la pregunta "Recibí materiales didácticos relevantes y aplicables", la mediana fue de 3, con un tercio de los encuestados calificándolo positivamente (33,3%, n=22, dando una puntuación de 4), pero el 33,3% (n=22) registró puntuaciones de 1 o 2. Estos datos sugieren percepciones divididas, revelando que la calidad y aplicabilidad de los materiales fue desigual.

En la pregunta "Las experiencias prácticas que recibí durante mis estudios de grado fueron útiles para mi inserción profesional", la puntuación mediana fue de 4, con un 56,1% (n=37) otorgando puntuaciones de 4 o 5. Este dato pone de relieve un mayor reconocimiento de la importancia de las experiencias prácticas, aunque un 27,2% (n=18) otorgó puntuaciones bajas.

Este contraste muestra que, incluso con materiales no siempre valorados, las prácticas concretas fueron percibidas como más relevantes, reforzando la centralidad de la experiencia práctica en la formación en Educación Física.

En la cuarta dimensión, los docentes evaluaron la actualización de contenidos y la existencia de vínculos con el mercado desde las etapas iniciales.

En la pregunta "¿El contenido del curso satisface las demandas actuales del mercado?", la mediana fue de 3, con un 30,3% (n=20) que dio puntuaciones de 4 o 5, pero un 39,4%



(n=26) que dio puntuaciones de 1 o 2. Este resultado muestra una clara percepción de un currículo obsoleto.

En la categoría "El curso promovió la vinculación con el ambiente real de trabajo desde las etapas iniciales", la mediana también fue de 3, con una distribución dispersa: el 43,9% (n=29) lo calificó positivamente (4 o 5), pero el 34,8% (n=23) le dio puntuaciones bajas.

Estos datos revelan que la actualización curricular es un punto crítico, ya que una proporción significativa de los encuestados indica que el contenido no se adapta a las transformaciones en el campo. Si bien inicialmente hubo cierta conexión con el trabajo, esta no fue sistemática ni universal.

La quinta dimensión reunió cuestiones relativas al uso de las tecnologías y al desarrollo de la comunicación profesional.

En la afirmación «Durante el curso aprendí a usar tecnologías y herramientas digitales», la mediana fue de 2, con un 62,1 % (n=41) que otorgó una calificación negativa (puntuaciones de 1 o 2). Este resultado indica una brecha significativa en la formación, considerando la creciente importancia de la tecnología en el ejercicio profesional.

En cambio, la pregunta "¿El curso promovió el desarrollo de habilidades comunicativas con diferentes públicos?" obtuvo una mediana de 3, con una distribución heterogénea: el 39,4% (n=26) la calificó positivamente (nota 4 o 5), mientras que el 31,8% (n=21) le dio calificaciones bajas (1 o 2).

Esta dimensión pone de relieve dos debilidades: la casi ausencia de preparación para el uso de tecnologías digitales y la insuficiente formación en comunicación, dimensiones cruciales en un mercado que exige una interacción cualificada con públicos diferentes y recursos digitales cada vez más integrados.

La sexta dimensión analizó las percepciones sobre las habilidades de planificación y la amplitud de las áreas exploradas durante los estudios de pregrado.

En la pregunta "¿El curso promovió habilidades para planificar, ejecutar y evaluar programas de actividad física?", la mediana fue de 4, con un 53% (n=35) calificándola positivamente, aunque un 28,7% (n=19) le dio puntuaciones bajas.



Respecto a la pregunta "Mi título me permitió conocer y explorar diferentes áreas de inserción profesional", la puntuación mediana fue de 4, con un 59,1% (n=39) otorgando puntuaciones de 4 o 5. Estos datos sugieren el reconocimiento de que la formación abrió diversas trayectorias profesionales, aunque con algunas lagunas.

Así, esta dimensión muestra que, si bien existen críticas, la formación fue vista como relativamente efectiva para desarrollar habilidades de planificación y explorar diferentes posibilidades de carrera.

La séptima dimensión reunió Cuestiones relacionadas con los valores, la ética y la diversidad.

En la pregunta "Se abordaron temas como ética profesional, inclusión y responsabilidad social", la mediana fue de 5, con una gran concentración de respuestas positivas: el 77,3% (n=51) asignó puntuaciones de 4 o 5. Este es el punto más fuerte de la capacitación, demostrando que se valoró la dimensión ética.

En cambio, en "Se incluyeron contenidos sobre sostenibilidad ambiental y diversidad cultural", la mediana fue de 3, con una distribución equilibrada: el 39,4% (n=26) lo calificó positivamente, pero el 33,4% (n=22) le dio calificaciones bajas.

Esta dimensión revela que, si bien la ética y la responsabilidad social están bien abordadas, la sostenibilidad y la diversidad cultural aún se incorporan de manera menos sistemática.

La octava dimensión investigó el enfoque de las cuestiones de género y étnico-raciales. En la pregunta "¿Abordó la capacitación adecuadamente la equidad de género?", la mediana fue de 3, con un 33,3 % (n=22) de puntuaciones altas y un 37,9 % (n=25) de puntuaciones bajas. El resultado indica una percepción crítica de insuficiencia. De igual manera, en la pregunta "¿Abordó la capacitación adecuadamente la equidad étnico-racial?", la mediana fue de 3, con una distribución similar: 33,3 % (n=22) de puntuaciones positivas y 36,4 % (n=24) de puntuaciones negativas.

Esta situación pone de relieve que, a pesar de los avances en la dimensión ética integral, la equidad de género y racial aún se abordan de manera incipiente, lo que sugiere



la necesidad de un mayor desarrollo curricular en estos temas.

La última dimensión buscó captar la satisfacción general con la formación recibida. En la pregunta «Estoy satisfecho con la formación profesional recibida», la mediana fue de 3, con una distribución dividida: el 50,0 % (n=33) otorgó puntuaciones de 4 o 5, y el 20 % (n=13) otorgó puntuaciones bajas (1 o 2). En la pregunta «¿Recomendaría mi institución a otras personas interesadas?», la mediana fue de 4, con un 55,5 % (n=37) otorgándole puntuaciones de 4 o 5. Finalmente, en la pregunta «Considero que mi formación fue una base sólida para mi desempeño y desarrollo», la mediana también fue de 4, con un 54,5 % (n=36) que otorgó una evaluación positiva.

Esta dimensión muestra que, a pesar de críticas específicas sobre aspectos particulares, existe un reconocimiento del valor global de la formación recibida, lo que sustenta niveles de satisfacción relativamente altos.

El análisis de las nueve dimensiones revela un panorama marcado por contrastes. Por un lado, aspectos como la ética profesional, la exploración de diferentes áreas y las habilidades de planificación recibieron evaluaciones positivas. Por otro lado, surgen brechas críticas en la actualización curricular, el uso de tecnologías, la comunicación y la equidad. En general, la licenciatura en Educación Física se considera una base sólida, pero aún dista mucho de satisfacer plenamente las demandas de un mercado dinámico y socialmente diverso.

Análisis de preguntas abiertas realizadas por docentes de programas de actividad física y deporte no escolarizados.

Pregunta 1 - Evaluación de la formación universitaria recibida

La primera pregunta abierta buscaba comprender cómo los docentes, en general, evalúan su formación universitaria, invitándolos a expresar sus percepciones sobre las fortalezas, debilidades y la relevancia de sus estudios de grado para su práctica profesional.

Temas finales: La formación se percibe como heterogénea y desigual, con fortalezas en ciertas áreas pero debilidades estructurales.

Experiencia práctica insuficiente y desconexión con el



mercado laboral. Reconocimiento ocasional de la calidad docente, pero falta de sistematización en el curso.

El análisis de este tema revela que las percepciones de los docentes están marcadas por una sensación de ambivalencia. Muchos reconocen que los estudios de pregrado proporcionaron una base teórica sólida en ciertas áreas, como anatomía, fisiología y formación, pero que este conocimiento fue poco explorado en situaciones aplicadas. La crítica de que la educación universitaria prepara a los estudiantes más para la reproducción de contenidos que para la resolución de problemas concretos en academias, clubes o programas de salud aparece recurrentemente. La ausencia de prácticas supervisadas sistemáticas se señala como una de las principales brechas, al igual que el rezago curricular en relación con las transformaciones recientes en el campo. Por otro lado, hay menciones positivas de algunos docentes que lograron articular la teoría y la práctica, revelando que la calidad a menudo dependía del esfuerzo individual y no de la estructura curricular en su conjunto.

Pregunta 2 - Experiencias formativas más relevantes

Temas finales : Prácticas aplicadas como eje estructurante, aunque limitadas en número. Extensión e investigación como espacios para el aprendizaje significativo. Mediación docente como factor determinante en la relevancia de la experiencia.

Los profesores destacan que las experiencias que más contribuyeron a su formación no se limitaron al ámbito académico formal. Las prácticas extracurriculares, la participación en proyectos de extensión, las tutorías y las actividades de iniciación científica fueron ampliamente mencionadas como momentos de auténtico aprendizaje. Estas experiencias permitieron el contacto directo con diferentes públicos, el desarrollo de habilidades comunicativas y una percepción más clara de las exigencias reales de la profesión. La figura del profesor comprometido, capaz de movilizar a los estudiantes más allá del contenido expositivo, se presenta como un elemento decisivo para transformar las actividades en sólidas oportunidades de formación. Este análisis sugiere que, si bien el currículo formal presenta limitaciones, los espacios de práctica y extensión funcionaron como compensadores de las debilidades estructurales, garantizando experiencias consideradas fundamentales para su trayectoria profesional.



Pregunta 3 - Experiencias menos relevantes

Temas finales : Formación fragmentada y poco integrada. Experiencias formales percibidas como meramente obligatorias, sin valor práctico real. Falta de articulación entre la teoría y la intervención profesional.

Las respuestas revelan una crítica constante a lo que los profesores perciben como actividades académicas "solo para cumplir requisitos". Muchas asignaturas se percibieron como poco conectadas con la práctica profesional, con contenidos muy alejados de las exigencias reales de academias, clubes o programas de salud. El exceso de clases expositivas, repetitivas y centradas en el profesorado se menciona como un factor desmotivador, lo que refuerza la percepción de falta de innovación metodológica. Las prácticas profesionales mal supervisadas, marcadas por la burocracia o la falta de claridad en los objetivos, también aparecen como experiencias frustrantes. En resumen, los participantes indican que gran parte de las actividades consideradas obligatorias no contribuyeron eficazmente a su formación, lo que refuerza la idea de que la titulación podría haberse centrado más en experiencias auténticas y aplicables.

Pregunta 4 - Desafíos y necesidades actuales de la educación continua

Temas finales: Actualización curricular enfocada en el mercado contemporáneo (gestión, emprendimiento, tecnología). Salud pública y envejecimiento como áreas estratégicas. Diversidad e inclusión como temas centrales aún poco explorados. Formación continua como condición permanente para el desarrollo profesional.

Los profesores enfatizaron que su formación inicial no los preparó adecuadamente para abordar los desafíos emergentes del siglo XXI. Las críticas a la falta de contenido sobre gestión académica, marketing personal, emprendimiento e innovación tecnológica aparecen con frecuencia. De igual manera, existe una fuerte demanda de mayor preparación para trabajar en salud pública, en la atención a personas con enfermedades crónicas y en el cuidado de personas mayores, contextos cada vez más relevantes para la profesión. Las cuestiones de diversidad cultural, equidad de género y equidad étnico-racial también se identifican como brechas,



lo que sugiere que la formación aún no ha incorporado sistemáticamente una perspectiva inclusiva. Finalmente, los encuestados refuerzan la necesidad de educación continua, considerada esencial para abordar un campo en constante transformación.

El análisis temático de las cuatro preguntas abiertas revela un panorama marcado por tensiones, reconocimientos específicos y expectativas de transformación. Los profesores universitarios reconocen que su formación universitaria les proporcionó una base importante, pero señalan claramente carencias en la práctica supervisada, la actualización curricular y la preparación para los desafíos contemporáneos. Las experiencias formativas más valoradas fueron precisamente aquellas que trascendieron el ámbito formal del aula, como las prácticas extracurriculares, los proyectos de extensión y la investigación, lo que revela que la universidad puede ser formativa cuando logra conectar la teoría con la práctica en situaciones reales.

Por otro lado, experiencias menos relevantes demuestran que la desconexión entre disciplinas, la organización deficiente de las prácticas y las metodologías tradicionales persisten, lo que genera frustración y contribuye a la percepción de que gran parte de la formación está fragmentada. Las respuestas también muestran que el futuro de la formación en Educación Física a nivel de licenciatura necesita incorporar de forma más explícita contenidos sobre gestión, emprendimiento y tecnología, además de abordar la salud pública, el envejecimiento poblacional y la diversidad social.

En conjunto, los temas finales consolidados indican que el perfil deseado para el profesorado es el de un profesional ético, técnicamente competente, capaz de trabajar con públicos diversos y de actualizarse continuamente en un mercado en constante transformación. Sin embargo, la formación inicial docente aún no proporciona sistemáticamente este conjunto de competencias, lo que deja que la experiencia profesional y la formación continua cubran importantes carencias. Este escenario refuerza la urgencia de repensar el currículo de la licenciatura en Educación Física, articulando la práctica, la interdisciplinariedad, la ética y la innovación para formar profesionales capaces de responder a las complejas demandas del mundo contemporáneo.



Resumen y recomendaciones de profesores brasileños para la formación inicial docente.

A partir del análisis de las respuestas del profesorado, se elaboraron recomendaciones para mejorar la formación inicial del profesorado de Educación Física. Estas recomendaciones abarcan tanto aspectos generales, válidos para ambos ámbitos de práctica (licenciatura y magisterio), como indicaciones específicas que abordan las particularidades de cada trayectoria profesional.

Para el profesorado que participó en la investigación, la formación inicial en Educación Física debe superar la fragmentación histórica entre teoría y práctica. Para ello, es fundamental fortalecer las prácticas supervisadas, garantizando experiencias reales y diversas desde los primeros años de la carrera. La consolidación de colaboraciones estructuradas con escuelas, gimnasios, clubes y servicios de salud constituye una estrategia para acercar el mundo académico a las demandas concretas de la profesión. Además, los directivos, especialmente los que trabajan en gimnasios, clubes y servicios de salud, enfatizan la necesidad de profundizar en conocimientos científicos básicos, como fisiología, biomecánica y psicología, articulándolos con la enseñanza práctica y situaciones de intervención.

Otro punto clave es el énfasis en la ética, el compromiso social y la sensibilidad hacia la diversidad. Los cursos deben garantizar espacios de reflexión sobre el rol social de la Educación Física, incorporando debates sobre raza, género, inclusión y accesibilidad, a la vez que fomentan el desarrollo de una postura ética acorde con los desafíos contemporáneos. Asimismo, es necesario reforzar las habilidades relacionales y comunicativas, preparando a los profesionales para trabajar en equipo, liderar procesos y comunicarse con claridad y empatía. Finalmente, la integración crítica y creativa de las tecnologías digitales surge como un eje indispensable, tanto para dinamizar los procesos pedagógicos como para ampliar el acceso al mercado.

Recomendaciones específicas - Licenciatura (académica)

preguntas de escala Likert como respuestas abiertas, revela un panorama multifacético que combina el

PARTICIPANTS



FUNDING





reconocimiento de fortalezas y la crítica de debilidades en su formación.

Integración teoría-práctica

Los resultados indican que la adecuación de la formación a las necesidades del contexto educativo actual y el equilibrio entre teoría y práctica obtuvieron puntuaciones medias intermedias (3,5). Las respuestas abiertas refuerzan esta perspectiva: si bien la formación se considera sólida a nivel teórico, muchos docentes manifestaron dificultad para sentirse preparados para los retos inmediatos del aula. Las prácticas profesionales y supervisadas se reconocieron como experiencias formativas centrales, pero las críticas a la fragmentación curricular y a la implementación de prácticas profesionales burocráticas o mal supervisadas muestran que aún existe una brecha entre los fundamentos universitarios y la práctica escolar diaria.

Infraestructura y prácticas

El eje relacionado con la infraestructura y las prácticas realizadas durante los estudios de grado presentó evaluaciones más positivas (mediana de 4), lo que resalta la percepción de que la experiencia práctica contribuyó a la inserción profesional. Este hallazgo sugiere que, cuando están adecuadamente estructuradas, las prácticas constituyen un importante punto de anclaje para la identidad docente. Aun así, las críticas cualitativas a las actividades burocráticas y la falta de integración entre la teoría y la práctica revelan que la efectividad de estas experiencias no es homogénea.

Preparándose para los desafíos de la enseñanza.

Si bien la solidez de la formación recibió una evaluación favorable (mediana de 4), la percepción de preparación para afrontar los retos concretos de la escuela fue menor (mediana de 3). Este contraste apunta a una tensión recurrente: los cursos proporcionan fundamentos teóricos consistentes, pero no garantizan una transición segura y segura a la realidad profesional. En respuestas abiertas, el profesorado reportó dificultades para abordar la indisciplina, la violencia escolar, la sobrecarga de trabajo y la inclusión de estudiantes con discapacidad sin el apoyo adecuado; retos que requieren una preparación más contextualizada.

Habilidades digitales y de comunicación

PARTICIPANTS



FUNDING





La formación en tecnologías aplicadas a la docencia se evaluó como deficiente (mediana 2), mientras que las habilidades comunicativas recibieron una calificación intermedia (mediana 3). Las declaraciones del profesorado confirman que el uso de las tecnologías digitales no se ha abordado de forma estructurada, lo que se agrava aún más dada la creciente importancia de estos recursos en el proceso educativo. Por el contrario, la comunicación oral y escrita se consideró más desarrollada, pero aún insuficiente para satisfacer plenamente las exigencias del entorno escolar.

Inclusión y equidad

Si bien las habilidades analíticas se evaluaron adecuadamente (mediana de 4), los ítems relacionados con la inclusión de personas con discapacidad y cuestiones de equidad de género y étnico-racial obtuvieron medianas de 3, con una amplia dispersión. Las respuestas abiertas refuerzan esta interpretación, señalando la inclusión como una prioridad para la formación continua y destacando que el tratamiento de estos temas en los estudios de grado fue desigual e insuficiente. La diversidad cultural y social, si bien se reconoce como relevante, aún no ocupa un lugar estructurante en la formación inicial.

Ética, compromiso social y reputación institucional

Las dimensiones relacionadas con la ética y la responsabilidad social obtuvieron una mejor evaluación (mediana de 4), lo que indica que los cursos logran cultivar valores fundamentales, aunque no siempre los articulan con prácticas pedagógicas consistentes. La satisfacción con la formación y la disposición a recomendar la institución también fueron predominantemente positivas, aunque acompañadas de la percepción de que se necesitan ajustes para alinear la formación con las demandas actuales.

En conjunto, los hallazgos revelan un panorama ambivalente: se reconocen avances importantes, especialmente en infraestructura, prácticas significativas, ética y responsabilidad social; pero persisten brechas en dimensiones cruciales: integración de la teoría y la práctica, preparación inmediata para la docencia, dominio de las tecnologías educativas, inclusión y diversidad. El profesorado expresa su expectativa de que la formación inicial se adecue más a la realidad de las escuelas, sea menos fragmentada y esté más comprometida con temas



emergentes como la equidad, la innovación pedagógica y la salud pública.

Las recomendaciones derivadas del análisis buscan abordar las tensiones identificadas y orientar las mejoras en el diseño curricular de la formación inicial del profesorado de Educación Física a nivel escolar. Se organizan en áreas generales y temáticas.

1. **Integración efectiva entre teoría y práctica** : promover prácticas supervisadas desde los primeros años de la carrera, vinculadas a las asignaturas teóricas y acompañadas por profesores dispuestos a guiar reflexivamente al estudiante.
2. **Fortalecer la dimensión práctica significativa** : ampliar las actividades de extensión, los proyectos comunitarios y las experiencias del mundo real en las escuelas, garantizando que los estudiantes experimenten diferentes contextos educativos.
3. **Revisión curricular para reducir la fragmentación** : organizar el currículo de forma integrada, evitando superposiciones de contenidos y materias teóricas desconectadas de la vida escolar diaria.
4. **Integración de tecnologías educativas** : incorporar módulos específicos sobre el uso crítico y creativo de las tecnologías digitales en la enseñanza, yendo más allá de una perspectiva instrumental.
5. **Énfasis en ética, diversidad e inclusión** : consolidar contenidos y prácticas enfocadas en la igualdad de género, la diversidad étnico-racial y la inclusión de personas con discapacidad, vinculándolos con experiencias pedagógicas reales.
6. **las habilidades socioemocionales** : desarrollar intencionalmente habilidades de comunicación, liderazgo, empatía y gestión de conflictos, reconocidas como centrales para la enseñanza.

Recomendaciones de profesores brasileños para la Educación Física en las escuelas.

- Aumentar el tiempo dedicado a la didáctica de la Educación Física, a la evaluación del aprendizaje y a la gestión del aula, respondiendo a las críticas sobre la insuficiente preparación para el trabajo docente inmediato.



- Fortalecer las alianzas entre universidades y escuelas, garantizando una supervisión calificada en pasantías y proyectos conjuntos de docencia, investigación y extensión.
- Estructurar mecanismos de formación docente enfocados en la prevención y gestión de la indisciplina y la violencia escolar, desafíos identificados como recurrentes por los docentes.
- Asegurar que se considere la diversidad de prácticas físicas, más allá de un enfoque puramente deportivo, para ampliar el repertorio cultural y pedagógico de los futuros docentes.
- Priorizar cursos y programas enfocados en la inclusión educativa y prácticas adaptadas, con énfasis en estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.
- Ofrecer formación en equidad de género, diversidad étnico-racial y educación intercultural, consolidando estas temáticas como ejes estructurantes de la práctica docente.
- Desarrollar programas de educación continua en metodologías activas y semipresenciales, con énfasis en el uso pedagógico de las tecnologías digitales.
- Crear iniciativas de salud pública y envejecimiento activo, posicionando la Educación Física como un campo estratégico para la promoción del bienestar social.
- Incluir la gestión educativa, las políticas públicas y la evaluación en Educación Física como componentes obligatorios de la formación continua.

Recomendaciones específicas - Licenciatura (gimnasios, clubes, salud y deportes)

Pertinencia de la formación y equilibrio entre teoría y práctica.

Los participantes reconocen fundamentos teóricos válidos (p. ej., anatomía, fisiología, evaluación), pero se quejan de la escasa aplicación en situaciones reales y de la insuficiencia de prácticas supervisadas sistemáticas. Se obtuvieron informes de profesores y experiencias específicas altamente calificadas, pero la percepción es de heterogeneidad interna dentro del curso: lo que funciona a

PARTICIPANTS



FUNDING





menudo depende de la implicación de ciertos profesores y de las oportunidades extracurriculares, no de la estructura curricular en su conjunto.

Infraestructura física e innovación metodológica

En resumen, se reconocen las condiciones materiales razonables, pero la innovación pedagógica no se consolida como una práctica recurrente. En los informes, reaparecen las críticas a las metodologías expositivas repetitivas y a las actividades "para cumplir con una cuota", lo que indica una escasa cultura de orientar la formación hacia problemas reales del campo (gestión de servicios, relación con el cliente, seguridad laboral, comunicación de resultados, etc.).

Los materiales didácticos y el valor de las prácticas

las experiencias concretas , especialmente las prácticas supervisadas, los programas de extensión, la mentoría y las experiencias en el trabajo , se identifican como el eje formativo que impulsa la inserción profesional. Las respuestas abiertas refuerzan la idea de que los proyectos de extensión **y** las prácticas extracurriculares funcionan como compensadores de las deficiencias curriculares, siempre que exista una mediación docente cualificada .

Actualizaciones curriculares y colocación laboral temprana

Los docentes mencionan la necesidad de incluir contenidos como... Gestión de servicios , emprendimiento , marketing digital , tecnologías aplicadas , modelos retributivos y de regulación , **y** conexiones con la salud pública (enfermedades crónicas, envejecimiento activo).

Tecnologías y comunicación con diferentes públicos

Los docentes que trabajan en las áreas de deportes y programas de actividad física señalan la falta de capacitación tecnológica y alfabetización comunicativa como un cuello de botella que reduce la empleabilidad, la calidad del servicio y la capacidad de demostrar valor al cliente/paciente/ usuario.

Ética, responsabilidad social y diversidad

Los docentes reconocen la ética como un valor presente, pero la equidad y la diversidad aún no son vistas como competencias transversales consolidadas en las rutinas de formación.



Recomendaciones de profesores brasileños que se graduaron con título de licenciatura.

- Integrar itinerarios progresivos de práctica supervisada en gimnasios, clubes, programas de salud, equipos multidisciplinares y proyectos sociales desde los primeros semestres.
- Mapear las competencias del mercado (gestión de servicios, ventas éticas, retención de clientes, seguridad y riesgo, protocolos para enfermedades crónicas, envejecimiento activo) y alinear el contenido de fisiología, capacitación y evaluación con casos de uso concretos .
- Crear módulos obligatorios de tecnología y datos: selección y uso de software de prescripción y seguimiento, y producción responsable de contenidos digitales.
- Incorporar proyectos prácticos
- Presentar la gestión de operaciones, la planificación financiera, la fijación de precios, el marketing digital y el espíritu emprendedor (incluidos modelos de negocio para servicios de fitness, salud y bienestar; proyectos con impacto social).
- Fortalecimiento de la atención en salud basada en evidencia en los programas de pregrado: prevención y manejo de ENT, rehabilitación funcional de bajo riesgo, protocolos de actividad física segura para poblaciones específicas (ancianos, obesidad, diabetes, enfermedades cardíacas, salud mental), colaboración intersectorial con el Sistema Único de Salud (SUS) y políticas de promoción de la salud.
- Hacer de la equidad de género y étnico-racial temas transversales que se evalúen en la práctica.
- Incorporar la sostenibilidad y la diversidad cultural en la gestión de los servicios de educación física.
- Formalizar alianzas con gimnasios, clubes, hospitales, empresas y organizaciones sociales, incluyendo mentorías de carrera , paneles con directivos y residencias/pasantías con tutores calificados.
- Implementar rutas de certificación (primeros auxilios, RCP, plataformas de prescripción, atención inclusiva) dentro de la carrera, aumentando la empleabilidad y la confianza de los egresados.

PARTICIPANTS



FUNDING





Los docentes que trabajan en entornos no escolares reconocen fortalezas clave en su formación inicial: ética, experiencias prácticas que dan sentido al aprendizaje, capacidad para planificar programas y para visualizar diferentes áreas de trabajo. Al mismo tiempo, identifican obstáculos formativos que impiden el desarrollo de profesionales plenamente alineados con las demandas actuales: conocimientos obsoletos ante las dinámicas del mercado, déficit de tecnología y datos, habilidades comunicativas insuficientes para interactuar con públicos diversos y un enfoque incipiente hacia la equidad y la sostenibilidad.

PROFESORES CHILENOS

El cuestionario contó con la participación de 60 docentes con licenciatura en Pedagogía, en Educación Física de diferentes instituciones de educación superior chilenas. La muestra está compuesta por profesionales que trabajan en el sistema educativo chileno, lo que proporciona una visión de la formación inicial desde la experiencia práctica en el campo.

El grupo es predominantemente masculino, con 46 hombres (76,7%) y 14 mujeres (23,3%). Este predominio concuerda con el perfil histórico del área. En cuanto a la edad, la mayoría de los participantes (28 personas, 46,7%) se encuentran en el rango de edad de 25 a 34 años, seguidos de 18 participantes (30,0%) en el rango de edad de 35 a 44 años. La presencia de 8 profesores (13,3%) de 45 años o más y 6 (10,0%) menores de 25 años indica una composición que abarca desde profesionales que inician sus carreras hasta aquellos con trayectorias consolidadas.

El grupo presenta una distribución equilibrada en cuanto al tiempo transcurrido desde la finalización de la formación: 16 docentes (26,7%) obtuvieron su título hace entre 1 y 3 años; 14 (23,3%) hace entre 4 y 6 años; 10 (16,7%) hace entre 7 y 10 años; y 20 (33,3%) hace 11 años o más. La mayoría (51 docentes, 85,0%) completó su formación inicial en la modalidad presencial.

Respecto a la institución de procedencia, la muestra está compuesta en su mayoría por egresados de la Universidad del Bío-Bío y la Universidad Católica de Santísimo Concepción (UCSC), con una minoría de egresados de otras instituciones como la Universidad San Sebastián (USS), la Universidad Andrés Bello, la Universidad de las Américas y la

PARTICIPANTS



FUNDING





Universidad de la Frontera . La mayoría (35 docentes, 58,3%) se graduaron de instituciones públicas.

La gran mayoría de los participantes (46 docentes, 76,7%) trabajan actualmente como profesores de Educación Física. De ellos, la mayoría trabaja en centros educativos concertados, privados o públicos, con una carga horaria predominante de 31 a 40 horas semanales (12 docentes) y de 21 a 30 horas semanales (10 docentes). La experiencia profesional varía, con concentraciones de 1 a 3 años (10 docentes) y de 11 a 15 años (10 docentes), lo que refleja la diversidad de la muestra.

Análisis de preguntas mediante escala Likert realizadas por docentes chilenos.

Relevancia de la Formación y Equilibrio Teórico-Práctico

En la pregunta "La formación Recibido les responde necesidades En el estudio " En el contexto educativo actual ", la distribución fue del 22 % (n=13) con una puntuación de 5 y del 55 % (n=33) con una puntuación de 4, totalizando un 77 % de evaluaciones positivas. Sin embargo, un porcentaje significativo del 20 % (n=12) se posicionó neutral. Esta alta tasa de neutralidad, en contraste con el bajo nivel de desacuerdo explícito (4 %), sugiere una percepción generalizada de que la formación es parcialmente adecuada, pero no responde plenamente a las complejidades y los rápidos cambios del panorama educativo actual, lo que da la impresión de que podría ser más actualizada y específica.

En el comunicado "El equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos fue adecuado para mi desempeño En cuanto a la evaluación " profesional ", los resultados fueron más sólidos. El 42 % (n=25) estuvo totalmente de acuerdo (puntuación 5) y el 33 % (n=20) estuvo parcialmente de acuerdo (puntuación 4), lo que totaliza un 75 % de percepciones favorables. La mediana es 4. Este resultado indica que, para la mayoría, la formación logró establecer una conexión efectiva entre el conocimiento académico y la aplicación práctica, siendo este uno de los pilares mejor evaluados del proceso formativo.



Infraestructura y Utilidad de las Prácticas Profesionales

En la pregunta "La infraestructura ofrecido fue coherente estafa las requisitos del En cuanto al proceso de formación , la evaluación fue abrumadoramente positiva. El 47 % (n=28) le otorgó una puntuación de 5 y el 28 % (n=17) de 4, lo que suma un 75 % de respuestas favorables. Con una mediana de 4, es evidente que la mayoría de los graduados considera que la universidad proporcionó instalaciones y equipos acordes con las necesidades de su formación.

Ya en " Las prácticas realizadas durante mi formación fueron Útil para mi inserción En cuanto a la formación profesional , la aprobación fue aún más significativa. El 55 % (n=33) la calificó con un 5 y el 33 % (n=20) con un 4, alcanzando un 88 % de acuerdo. Este es uno de los indicadores más sólidos de todo el análisis, destacando que las prácticas profesionales se perciben como el eje más crucial y exitoso de la formación, ya que brindan confianza y familiaridad con el entorno escolar real.

Tercera dimensión: Preparación para los desafíos y conexión con la realidad del trabajo

En el comunicado "Me siento pronto para encara los desafíos del contexto requerido desde mi primer experiencia En cuanto a la evaluación " profesional " , los resultados refuerzan la autoeficacia docente . El 47 % (n=28) estuvo totalmente de acuerdo (puntuación 5) y el 38 % (n=23) estuvo parcialmente de acuerdo (puntuación 4), lo que representa un total del 85 %. Con una mediana de 4, es evidente que la formación, combinada con la práctica, ha generado, para la gran mayoría, una sólida base de confianza para acceder a la profesión.

En "Durante mi formación , los vínculos con En cuanto al entorno laboral real desde las etapas iniciales , la percepción también es mayoritariamente positiva, aunque ligeramente menos intensa. El 43 % (n=26) estuvo totalmente de acuerdo y el 37 % (n=22) estuvo parcialmente de acuerdo, lo que suma un total del 80 %. Esto indica que la estrategia de inserción progresiva en contextos reales es reconocida y



valorada, aunque puede que no haya sido una experiencia universalmente consistente para todos.

Cuarta Dimensión: Habilidades en Tecnología y Comunicación

En la pregunta "Adquiriré habilidades en el uso de tecnologías aplicadas a ella En cuanto a la metodología docente", los datos revelan la brecha más crítica en toda la formación. Solo el 25 % (n=15) estuvo totalmente de acuerdo (5.º grado) y el 37 % (n=22) estuvo parcialmente de acuerdo (4.º grado), lo que representa un total del 62 % de evaluaciones no negativas. Sin embargo, un significativo 23 % (n=14) adoptó una postura neutral y el 15 % (n=9) expresó su desacuerdo (1.º y 2.º grado). La mediana es de 3, lo que pone de manifiesto una clara deficiencia en la preparación del profesorado para integrar herramientas digitales en su práctica pedagógica, una habilidad fundamental en el siglo XXI.

En marcado contraste, la afirmación "La formación me permitió El curso de formación "Mejora de mis habilidades de comunicación oral y escrita" recibió una excelente evaluación. El 58 % (n=35) estuvo totalmente de acuerdo (puntuación 5) y el 25 % (n=15) estuvo parcialmente de acuerdo (puntuación 4), alcanzando un 83 % de respuestas positivas. Este resultado demuestra que la formación fue muy eficaz para desarrollar estas habilidades fundamentales para la profesión docente.

Quinta dimensión: Abordar temas transversales (inclusión, género y raza)

En la pregunta "Durante el curso se abordaron contenidos sobre la inclusión educativa de personas con En cuanto al tema de la discapacidad", la evaluación es dividida y crítica. Solo el 33 % (n=20) estuvo totalmente de acuerdo (5.º grado) y el 23 % (n=14) estuvo parcialmente de acuerdo (4.º grado), lo que suma un total del 56 %. Resulta alarmante que el 12 % (n=7) estuviera totalmente en desacuerdo (1.º grado) y el 12 % (n=7) estuviera parcialmente en desacuerdo (2.º grado), lo que suma un total del 24 % de desacuerdo explícito. Esto es una clara señal de que la formación en educación inclusiva es insuficiente y no satisface las demandas reales de las aulas.



En "La formación a bordo adecuadamente las En cuanto a la igualdad de género , el panorama es aún más deficiente. Solo el 27 % (n=16) la calificó con una puntuación de 5 y el 18 % (n=11) con una puntuación de 4, lo que suma un 45 % de calificaciones positivas. El desacuerdo alcanza el 28 % (puntuaciones de 1 y 2) y la neutralidad, el 27 %, lo que indica que el tema se trató de forma superficial, inconsistente o incluso ignorada en muchos casos.

Finalmente, en "La formación a bordo adecuadamente las En cuanto a la equidad étnico -racial , la situación se repite. El 32% (n=19) estuvo totalmente de acuerdo y el 23% (n=14) estuvo parcialmente de acuerdo, totalizando un 55%. Mientras tanto, el 15% (n=9) estuvo parcialmente en desacuerdo y el 8% (n=5) estuvo totalmente en desacuerdo, lo que refuerza la percepción de que las cuestiones de diversidad étnico-racial constituyen una brecha generalizada y prioritaria en el currículo.

Sexta dimensión: Satisfacción general y recomendación

En la pregunta " Estoy satisfecho (a) con allá capacitación profesional que recibí en allá En cuanto a la universidad , la satisfacción es muy alta. El 45 % (n=27) estuvo totalmente de acuerdo (puntuación 5) y el 47 % (n=28) estuvo parcialmente de acuerdo (puntuación 4), alcanzando un notable índice de satisfacción del 92 %. La mediana es de 4.

Este sentimiento positivo se refleja fuertemente en la afirmación " Recomendaría mi institución de formación a otras personas interesadas ". en En la sección " Educación Física ", el 72 % (n=43) estuvo totalmente de acuerdo (puntuación 5) y el 23 % (n=14) estuvo parcialmente de acuerdo (puntuación 4), lo que suma un 95 % de acuerdo. Este es el indicador más alto de toda la encuesta, lo que demuestra una sólida lealtad institucional y un profundo reconocimiento del valor de la formación recibida.

Finalmente, en "Considero que mi formación Fue una base sólida para mi desempeño y desarrollo. profesional En cuanto a la evaluación real , la confirmación es sólida. El 60% (n=36) estuvo totalmente de acuerdo (puntuación 5) y el 28% (n=17) estuvo parcialmente de acuerdo (puntuación 4), lo que suma un total del 88%. Con una mediana de 4, es evidente que, a pesar de las deficiencias identificadas, los docentes



chilenos consideran su formación inicial una base sólida y fundamental para su desempeño profesional.

El análisis revela, por un lado, que la formación es altamente valorada en sus aspectos fundamentales: equilibrio teórico-práctico, calidad de las prácticas profesionales, desarrollo de la comunicación y el pensamiento crítico, lo que resulta en una satisfacción general excepcionalmente alta. Por otro lado, se revelan brechas críticas y sistémicas en áreas modernas y urgentes, especialmente en el uso de tecnologías educativas y en el abordaje profundo de los temas de inclusión, equidad de género y diversidad étnico-racial. Estas debilidades representan un desajuste entre la formación recibida y las complejas y diversas demandas del sistema educativo chileno contemporáneo.

Análisis temático de preguntas abiertas de docentes chilenos.

Tema 1: Fortalezas y experiencias más relevantes

Los docentes destacan la importancia de las "prácticas progresivas", las "prácticas tempranas" y la oportunidad de trabajar en "contextos escolares diversos" como fundamentales para generar confianza y comprender la realidad educativa.

Se citan como relevantes proyectos de extensión como grupos como "Akapana" (gimnasia formativa en la UBB) y trabajos en "cárceles" y "escuelas". "Eventos Especiales" y "Teletón" son recordados como experiencias transformadoras que brindaron ricas vivencias y aplicación práctica de conocimientos.

La influencia de docentes específicos, descritos como "comprometidos", "exigentes" y "dedicados", es un factor crucial. Se les considera modelos a seguir que marcaron un cambio en su forma de enseñar.

Disciplinas como Anatomía, Fisiología, Biomecánica, Aprendizaje Motor y Currículo son citadas como fundamentales para un desempeño bien fundado y de alta calidad.



Tema 2: Debilidades y experiencias menos relevantes

Críticas a disciplinas excesivamente teóricas y filosóficas, sin aplicación directa en el contexto del aula (por ejemplo, " historia de la educación ", " sociología ", " ramas culturales ").

Múltiples quejas sobre cursos de TIC que eran "pobres", " desactualizados " o centrados en herramientas básicas (Word, Excel) sin abordar las plataformas y aplicaciones educativas contemporáneas .

El aprendizaje a distancia se considera casi unánimemente una experiencia negativa, que crea " brechas " formativas, especialmente en disciplinas prácticas y deportivas que lo " necesitaban ". "presencialidad ".

Algunos sostienen que ciertas disciplinas deportivas priorizan el rendimiento físico del universitario, en detrimento de la dimensión pedagógica de cómo enseñar ese deporte.

Tema 3: Desafíos actuales no abordados en la capacitación

El desafío más frecuentemente citado fue trabajar con la inclusión. Los docentes no se sienten preparados para trabajar con estudiantes con TEA (Trastorno del Espectro Autista), TDAH y discapacidades físicas e intelectuales . Exigen " herramientas para una verdadera... inclusión .

Otro tema relevante es abordar la salud mental del alumnado, y la salud mental del propio profesorado es un desafío recurrente. Esto incluye estrategias para gestionar las crisis emocionales y afrontar el estrés y el agotamiento propios de la profesión.

Los docentes chilenos también señalan falencias en la formación respecto a aspectos burocráticos y administrativos: Conocimiento sobre " trabajo administrativo", " libro de clase ", " protocolos de convivencia escolar ", " leyes " . Se citan los " laboratorios " y el " desarrollo de proyectos " como ausentes en la formación, pero esenciales en la práctica diaria.



Además de la falta de contenidos para abordar la gestión del aula como " resolución de conflictos ", "trato con empleadores", "gestión del aula en contextos conflictivos " y " habilidades de comunicación ". estafa familias .

Tema 4: Temas prioritarios para la formación continua

Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales (NEE): Este es el tema más solicitado. El profesorado solicita cursos y diplomados sobre « discapacidad », « neurodiversidad », « estrategias para el TEA/TDAH » y «deporte adaptado y paralímpico ».

Gestión de la Convivencia Escolar : Formación en " convivencia escolar ", "gestión de conflictos " y " psicología educativa " para abordar la complejidad de las relaciones en el aula.

Actualizaciones en Tecnología e Innovación: Requieren capacitación en "uso de las TIC", " apps y plataformas digitales ", " inteligencia artificial " aplicada a la educación y " metodologías ". activo "como la gamificación y el ABP".

Especialización Disciplinaria : Existe interés en la " nutrición" deportes ", " psicología "del deporte", " neurociencia aplicada al aprendizaje motor " y profundización en disciplinas deportivas específicas.

Tema 5: Enlace postgraduación

Existe comunicación, pero es irregular: La mayoría (~70%) informa que la institución mantiene algún contacto, pero de forma "ocasional". Una minoría (~20%) afirma recibir comunicación " con ". frecuencia .

Falta de comunicación para una minoría: una parte significativa (~10%) afirma "No recibí ninguna información " o "No lo " recuperado ", indicando una debilidad en el vínculo post-graduación con estos egresados.

Los profesores de educación física chilenos evalúan mayoritariamente positivamente su formación inicial,



reconociendo su solidez teórica, la calidad de sus prácticas profesionales y el impacto de un profesorado dedicado. Sin embargo, el diagnóstico revela una clara discrepancia entre la formación recibida y las exigencias del contexto educativo actual.

Las brechas se concentran en áreas como la inclusión educativa (en sus múltiples dimensiones), el uso pedagógico de las tecnologías digitales y la gestión de la convivencia escolar y la salud mental.

Resumen y recomendaciones de profesores de Brasil y Chile

En Brasil y Chile, los docentes valoran sus cursos de formación por su fundamentación teórica y formación general, pero señalan lagunas y la necesidad de actualizar los programas de formación a nivel universitario.

Las experiencias prácticas (prácticas, prácticas progresivas, proyectos de extensión) son identificadas unánimemente como el factor más relevante y decisivo para la inserción y el desempeño profesional.

Los egresados de ambos países reconocen que la formación fomentó habilidades analíticas para la toma de decisiones pedagógicas y promovió el compromiso ético y el sentido de responsabilidad social.

Los niveles de satisfacción con la formación y la disposición a recomendar la institución de origen son notablemente altos en Chile y relativamente altos en Brasil, lo que indica un reconocimiento general del valor de la formación recibida.

Las brechas en el aprendizaje se describen en relación a 5 aspectos:

1. Tecnologías digitales : Esta es la brecha más crítica y ampliamente compartida. La formación se percibe como profundamente deficiente a la hora de preparar a los estudiantes para el uso pedagógico de las tecnologías digitales, las herramientas en línea y la inteligencia artificial.
2. Enfoque superficial de la inclusión y la diversidad: Tanto en Brasil como en Chile, el profesorado reporta que la capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidades (TEA, TDAH, deficiencias) fue insuficiente. Las cuestiones de equidad de género y diversidad



étnico-racial también se abordan de manera incipiente y no transversal.

3. los desafíos socioemocionales y de gestión : Los graduados no se sienten preparados para abordar la gestión del aula, la resolución de conflictos, la convivencia escolar, la salud mental estudiantil y su propia salud mental como docentes. En Brasil, los graduados también señalan una falta de habilidades en gestión empresarial y emprendimiento.
4. Teoría y práctica: Si bien el balance general es positivo, existen críticas constantes hacia disciplinas excesivamente teóricas y filosóficas que no se traducen en herramientas aplicables a la vida profesional diaria.
5. Debilidad en el vínculo con la Universidad después de la graduación: La comunicación de las instituciones con los egresados sobre oportunidades de educación continua o desarrollo profesional es irregular o inexistente para una porción significativa de los participantes.

Recomendaciones transversales (Brasil y Chile)

- Integrar disciplinas y proyectos que enseñen el uso crítico y creativo de las tecnologías. Esto debe incluir el uso de aplicaciones , plataformas digitales, inteligencia artificial para el aprendizaje personalizado, la producción de contenido multimedia y el análisis de datos para la evaluación.
- Transformar las temáticas de inclusión (necesidades educativas especiales, discapacidades, neurodiversidad), equidad de género y diversidad étnico-racial en componentes curriculares articulados con prácticas de pasantía en contextos diversos.
- Crear espacios curriculares para el desarrollo de habilidades en gestión de conflictos, comunicación no violenta, liderazgo, empatía y autocuidado para la salud mental docente. Incluir conceptos de gestión administrativa y convivencia escolar.
- Garantizar que las prácticas profesionales (prácticas, programas de extensión) sean progresivas, supervisadas



por profesionales cualificados y realizadas en entornos reales y diversos desde los primeros años de la carrera.

- Establecer programas sistemáticos de educación continua, ofreciendo cursos de actualización, conferencias y seminarios de manera accesible a los egresados, fortaleciendo una comunidad de aprendizaje permanente.

Recomendaciones específicas para trabajar en escuelas de Chile y Brasil.

- Incrementar la carga horaria y la profundidad de las asignaturas de Didáctica, Evaluación del Aprendizaje y Currículo específicas de la Educación Física, procurando que los futuros docentes sepan traducir los conocimientos teóricos en planes de clase.
- Formalizar convenios con redes educativas para el desarrollo de prácticas profesionales cualificadas, proyectos de intervención conjunta y coformación entre docentes universitarios y docentes de educación primaria.
- Incluir en la capacitación discusiones y estrategias para abordar la indisciplina, la violencia escolar, la diversidad cultural y el trabajo con las familias, preparando a los docentes para los desafíos reales de la vida cotidiana.

Recomendaciones específicas para actividades no escolares en Brasil.

- Incorporar materias como Gestión y Emprendimiento, Marketing Personal y Digital, Modelos de Negocio e Innovación en Servicios de Salud y Fitness.
- Profundizar el conocimiento aplicado para el trabajo con personas mayores, personas con enfermedades crónicas no transmisibles (ENT) y en contextos de salud pública, incluidos protocolos de seguridad y prescripción de ejercicios.
- Ofrecer, dentro del programa de pregrado, oportunidades para obtener certificaciones en primeros auxilios (RCP), uso de software de prescripción y metodologías de entrenamiento específicas, incrementando la empleabilidad.



GERENTES: BRASIL Y CHILE

Esta sección presenta los resultados de un cuestionario aplicado a un total de 67 gestores del área de Educación Física: 38 en Brasil y 29 en Chile. Estos profesionales, que contratan, supervisan y evalúan el desempeño de los graduados en sus contextos laborales, ofrecen una perspectiva crítica y fundamentada sobre la alineación entre la formación universitaria y las demandas reales del campo profesional.

En Brasil, la muestra se segmentó intencionalmente para captar la dualidad del mercado: 20 gerentes trabajan en el ámbito educativo/escolar (coordinación pedagógica, administración escolar, departamentos de educación) y 18 en otros espacios profesionales (gimnasios, clubes, organizaciones sociales, consultorías y servicios de salud). Esta distinción nos permite contrastar las expectativas y evaluaciones de dos universos que, si bien comparten la misma base formativa, operan bajo lógicas distintas: el educativo y el del mercado de fitness, deporte y salud en programas no escolares.

En Chile, la muestra de 29 gerentes está compuesta principalmente por profesionales de la Gestión Escolar (79,3%), con una minoría trabajando en la Gestión Deportiva Pública, clubes y gimnasios. A diferencia de Brasil, Chile no cuenta con una división formal entre las titulaciones de docente y las licenciaturas en educación, lo que se refleja en un perfil de gerente más homogéneo, predominantemente vinculado al sistema educativo.

Directivos brasileños

El cuestionario fue respondido por 38 directivos de Educación Física, 20 de los cuales trabajan directamente en el área educativa/escolar, en roles vinculados a escuelas y departamentos educativos, mientras que 18 ocupan puestos en otros entornos profesionales, como gimnasios, clubes, organizaciones sociales, consultorías y servicios de salud.

Gestores brasileños en el ámbito educativo/escolar.

En el grupo de 20 directivos que trabajan en el ámbito educativo/escolar, se observa un grupo predominantemente maduro en cuanto a trayectoria profesional. El perfil de edad muestra una mayor incidencia en el rango de edad de 40 a 49 años (50,0 %, n = 10) y de 50 a 59 años (30,0 %, n = 6), con un total del 80 % (n = 16) en etapas avanzadas de su



carrera profesional; tres directivos (15,0 %) tienen entre 30 y 39 años, y solo uno (5,0 %) tiene 60 años o más.

El grupo de gestores está fuertemente concentrado en São Paulo, que representa el 75,0% (n=15) de los encuestados. Le sigue Minas Gerais, con el 10,0% (n=2), y hay presencia ocasional en Rondônia (RO - Norte, 5,0%, n=1) y Piauí (PI - Noreste, 10,0%, n=2). Esta concentración se puede explicar por el sesgo de difusión resultante del proceso de investigación: si bien el cuestionario se envió a investigadores de todo el país, los líderes del proyecto están vinculados a instituciones en São Paulo, lo que amplía el alcance local; por otro lado, la concentración histórica de cursos de grado y posgrado en Educación Física en la región Sudeste fortalece las redes académicas y profesionales en ese territorio.

Respecto a la identidad de género, la muestra está equilibrada: 50,0% (n=10) mujeres y 50,0% (n=10) hombres. En cuanto a la antigüedad en puestos directivos, destacan aquellos con 1 a 3 años (30,0%, n=6) y 4 a 6 años (25,0%, n=5), totalizando un 55% (n=11) de profesionales en etapa inicial o intermedia. Por el contrario, un 35% (n=7) acumula una larga trayectoria, con 11 a 15 años (15,0%, n=3) o más de 16 años (10,0%, n=2). Dos directivos llevan en sus puestos menos de 1 año (10,0%) y otros dos entre 7 y 10 años (10,0%), reforzando la diversidad de niveles de experiencia presentes en el grupo.

Al examinar la trayectoria educativa, encontramos una base marcada por la Educación Física. Sin embargo, también surge formación en áreas afines como Pedagogía, Geografía, Literatura y Biología.

Entre los 20 gerentes, 14 completaron posgrados Lato Sensu, lo que demuestra la inversión en especializaciones aplicadas a la práctica pedagógica y la gestión educativa. Además, siete completaron maestrías académicas, uno completó una maestría profesional y uno completó un doctorado. Las áreas específicas de posgrado mencionadas confirman el énfasis en la interfaz entre Educación Física y Educación. Estas incluyeron Educación (3 registros), Educación Física Escolar (2 registros), así como campos como Psicomotricidad, Psicología Escolar, Gestión Escolar, Educación Especial, Educación Ambiental, Salud Pública, Neuropsicopedagogía y Psicopedagogía.



En cuanto a las funciones desempeñadas, se destacan dos áreas principales: por un lado, la gestión escolar (coordinación, dirección y orientación pedagógica), que reúne a 12 gerentes ; por otro, la gestión educativa en equipos técnicos de las Secretarías Municipales y Estatales, con 8 gerentes. Esta división muestra que el liderazgo se distribuye tanto en la vida cotidiana de las escuelas como en las instancias administrativas más amplias, conformando un campo de acción que requiere la articulación entre la práctica pedagógica y las políticas públicas.

Análisis de preguntas en escala Likert : Gestores del campo educativo /escolar brasileños

preguntas de escala Likert fue la relevancia de la formación inicial. Dos preguntas de esta dimensión buscaron captar la percepción de los directivos sobre la capacidad de las titulaciones de Educación Física para preparar a los profesionales para las demandas concretas de las escuelas. Las preguntas propuestas fueron: "¿La formación inicial permite a los profesionales de Educación Física afrontar los retos del contexto en el que trabajo?" y "¿Observo que la formación inicial de los profesionales de Educación Física es coherente con el rendimiento que espero de ellos?". Los resultados revelan una percepción crítica. La primera pregunta obtuvo una mediana de 2,5, lo que indica que una gran parte de los directivos no reconoce la formación inicial como una preparación suficiente para afrontar los retos diarios de la escuela. La segunda pregunta tuvo una mediana de 3, lo que indica neutralidad respecto a la coherencia entre la formación recibida y el rendimiento esperado. En conjunto, los datos muestran que, si bien se percibe cierta coherencia general, existen importantes dudas sobre la eficacia de la formación ante las demandas reales, lo que sugiere lagunas que debilitan la capacidad de los graduados para responder a las exigencias del rendimiento escolar.

En la segunda dimensión, enfocada en examinar el contenido de la formación y el dominio teórico, los gestores respondieron a las siguientes preguntas: "Observo que el contenido abordado en la formación inicial de los profesionales de Educación Física es relevante para el público con el que trabajan" y "Los profesionales de Educación Física con los que trabajo demuestran dominio teórico y conceptual del área". Los resultados apuntan a un contraste interesante. La primera pregunta, con una mediana



de 3, indica que la relevancia del contenido se percibe solo parcialmente, sin consenso entre los gestores. La segunda, sin embargo, alcanzó una mediana de 4, evidenciando un mayor reconocimiento del dominio teórico y conceptual de los profesionales. Esta diferencia sugiere que, aunque el contenido curricular pueda no parecer siempre alineado con las necesidades específicas del público escolar, los egresados demuestran haber construido una base conceptual sólida, que termina siendo valorada en el ejercicio de su función.

La tercera dimensión investigó la experiencia práctica y la capacidad de integrar la teoría y la práctica. Se presentaron las siguientes afirmaciones: «Los profesionales de Educación Física con los que trabajo tienen experiencias coherentes con el rendimiento que espero» y «Percibo que los profesionales de Educación Física con los que trabajo integran la teoría y la práctica en su trabajo». Ambas obtuvieron una mediana de 4, lo que revela que los directivos evalúan positivamente la experiencia práctica de los profesionales y su capacidad para articular la teoría y la práctica en su trabajo diario. Los resultados de esta dimensión contrastan con percepciones críticas previas, ya que aquí surge el reconocimiento de que, si bien la formación inicial presenta lagunas, los profesionales, a lo largo de su carrera, consolidan prácticas consistentes que les permiten cumplir con las expectativas de la gestión escolar.

La cuarta dimensión abordó los aspectos éticos y la práctica inclusiva mediante las preguntas: "¿Son éticos los profesionales de la Educación Física y reconocen el compromiso social de su trabajo?" y "¿Percibo que los profesionales de la Educación Física con los que trabajo están capacitados para actuar de forma inclusiva y valorar las diferencias?". Ambas obtuvieron una puntuación media de 4, aunque la primera mostró una menor dispersión, lo que indica un mayor consenso entre los directivos. Esta dimensión muestra que existe confianza en la postura ética y el compromiso social de los profesionales de la Educación Física, características consideradas fundamentales en el contexto escolar. La percepción de que actúan de forma inclusiva también es significativa, aunque con mayor variabilidad, lo que sugiere un progreso en esta formación, aunque no sea reconocida de forma uniforme por todos los directivos.



La quinta dimensión buscó evaluar la formación para la sostenibilidad y el uso de tecnologías, mediante las siguientes proposiciones: “Observo que los profesionales de la Educación Física están capacitados para actuar de forma sostenible y practicar valores democráticos” y “Observo que la formación inicial de los profesionales de la Educación Física los preparó para utilizar las tecnologías involucradas en sus actividades laborales”. Los resultados apuntan a debilidades más claras: la primera pregunta alcanzó una mediana de 3, lo que refleja neutralidad respecto a la incorporación de prácticas sostenibles, mientras que la segunda obtuvo una mediana de 2,5, evidenciando una percepción crítica de la preparación tecnológica de los graduados. Estos datos sugieren que la formación inicial aún no satisface plenamente las demandas contemporáneas relacionadas con la sostenibilidad y la integración de recursos digitales en las prácticas pedagógicas, lo que revela un área importante para la actualización curricular en los cursos de pregrado de Educación Física.

En la sexta dimensión, la atención se centró en el desarrollo de habilidades de planificación y el fomento de la mejora continua. Las afirmaciones analizadas fueron: «Considero que la formación inicial logró resultados efectivos en el desarrollo de habilidades de planificación, ejecución y evaluación de clases» y «Observo que los profesionales de Educación Física están capacitados para recopilar y utilizar información relevante sobre sus prácticas para su mejora continua». Los resultados mantienen un tono crítico: la primera pregunta tuvo una mediana de 2,5, lo que indica que los directivos no perciben la formación como efectiva en este aspecto fundamental de la práctica pedagógica. La segunda pregunta obtuvo una mediana de 3, lo que sugiere neutralidad respecto a la capacidad de fomentar prácticas reflexivas y de mejora. Esta dimensión muestra que la formación inicial presenta deficiencias precisamente en áreas centrales para el ejercicio docente, como la planificación, la ejecución y la evaluación de las prácticas docentes.

Finalmente, la séptima dimensión reunió dos preguntas de carácter evaluativo más general: «Estoy satisfecho con el nivel general de preparación de los graduados en Educación Física» y «Considero que la formación ofrecida a los profesionales de la Educación Física satisface las



necesidades de la institución donde trabajo». La primera pregunta, con una mediana de 2, señala una insatisfacción significativa entre los directivos con respecto a la preparación general de los graduados; la segunda, con una mediana de 3, indica una percepción más neutral de la adecuación de la formación a las necesidades institucionales. Una lectura combinada de estas preguntas refuerza la sensación de desajuste entre la formación inicial recibida en Educación Física y las demandas concretas de los centros educativos.

Al analizarlas en conjunto, las siete dimensiones conforman un panorama que combina reconocimiento y crítica. Los directivos valoran la ética, el compromiso social, la experiencia adquirida y la integración de la teoría y la práctica, pero cuestionan firmemente la pertinencia del contenido curricular, la preparación para la planificación pedagógica, el uso de tecnologías y la adecuación de la formación a las necesidades institucionales. La transversalidad de las respuestas sugiere que el principal reto reside en acercar los cursos de Educación Física a las exigencias reales de la vida escolar, garantizando que los graduados no solo dominen los conceptos, sino que sean capaces de transformarlos en prácticas que respondan a la complejidad de la escuela contemporánea.

Análisis temático de preguntas abiertas: gestores en el campo educativo /escolar brasileño.

Pregunta 1 - Habilidades, capacidades y conocimientos esenciales

Temas finales : Dominio pedagógico-curricular; gestión y liderazgo educativo; ética y compromiso social.

Los administradores escolares enfatizan la necesidad indispensable de una formación que trascienda la técnica deportiva y priorice unas bases pedagógicas sólidas. El dominio del currículo, la planificación y la evaluación aparece repetidamente, lo que indica que la docencia requiere la capacidad de articular objetivos, metodologías y formas de medir el aprendizaje. También se valoran la gestión y el liderazgo, tanto en la coordinación de equipos pedagógicos como en la organización de recursos y espacios escolares. La dimensión ética y social emerge como un eje transversal: reconocerse como servidor público, respetar la diversidad del alumnado y actuar de forma inclusiva se consideran requisitos innegociables. Estos datos muestran que, en el



ámbito escolar, el profesional ideal es aquel que combina las competencias pedagógicas y curriculares con una postura ética y socialmente comprometida, sin abandonar la creatividad y la innovación para interactuar con diferentes culturas y contextos.

Pregunta 2 – Principales cualidades de los profesionales con los que trabaja actualmente

Temas finales: Compromiso profesional; habilidades colaborativas y de comunicación; innovación e inclusión.

Al describir las cualidades de los profesionales con los que trabajan actualmente, los directivos reconocen un conjunto de atributos que sustentan la práctica pedagógica diaria. La dedicación, el compromiso y la coherencia entre el discurso y la práctica aparecen como rasgos positivos. También se destacan la creatividad y el entusiasmo, lo que indica que los profesionales son capaces de motivar a los estudiantes y hacer que las clases sean más atractivas. Las habilidades de comunicación y el trabajo en equipo con otros docentes o directivos se señalan como diferenciadores importantes, especialmente en el contexto escolar que exige esfuerzos integrados. Además, se reconoce una preocupación por la inclusión, es decir, por valorar las diferencias presentes en las clases. Así, se observa que las cualidades reconocidas convergen en gran medida con las competencias consideradas indispensables: organización pedagógica, compromiso ético y sensibilidad hacia la diversidad.

Pregunta 3 – Debilidades más frecuentes en el entrenamiento y/o rendimiento

Temas finales: Brecha teórico-pedagógica; debilidades en la planificación y evaluación; dificultades en la integración de la teoría y la práctica.

Las respuestas sobre las debilidades apuntan a problemas estructurales en la formación inicial docente. Muchos administradores enfatizan que los docentes llegan a la escuela con importantes lagunas en el conocimiento teórico, especialmente en lo que respecta al currículo y las metodologías de enseñanza. Se critica la desconexión entre lo aprendido en la universidad y las demandas concretas de la escuela, lo que sugiere que los cursos aún no logran preparar a los futuros docentes para abordar las complejidades de la vida escolar diaria. La planificación de



clases diversificadas, la evaluación del aprendizaje y la gestión de situaciones disciplinarias se consideran puntos débiles. Además, los administradores destacan la limitada adopción de tecnologías digitales como herramienta pedagógica, lo que restringe la innovación en la enseñanza. En resumen, existe una percepción generalizada de que la formación inicial docente aún no garantiza las condiciones suficientes para enfrentar los desafíos prácticos de la escuela contemporánea.

Pregunta 4 – Brechas en la formación inicial que deben abordarse en los planes de estudio

Temas finales : Prácticas y pasantías inconsistentes; falta de conexión con la escuela; deficiencias en la valoración de la diversidad; preparación insuficiente para la gestión y las políticas.

Los administradores escolares son enfáticos al señalar la necesidad de currículos que aborden de manera más efectiva la práctica pedagógica. Las pasantías supervisadas, aunque planificadas, se evalúan como inconsistentes e incapaces de acercar a los estudiantes a la realidad del entorno escolar. También se critica la débil articulación entre la universidad y la escuela, lo que compromete la relevancia del aprendizaje. Además, se destacan las brechas en la apreciación de las prácticas corporales en la cultura local y en el enfoque de la diversidad, lo que indica que los cursos aún tienden a privilegiar las modalidades tradicionales en detrimento de expresiones culturales más amplias. También se menciona la ausencia de contenido relacionado con la gestión escolar y las políticas públicas, lo que sugiere que la formación no prepara adecuadamente a los estudiantes para roles de coordinación y liderazgo en el contexto educativo. Estas brechas refuerzan la percepción de que el currículo necesita ser repensado para responder a las demandas de la escuela contemporánea, ampliando el diálogo entre teoría, práctica y cultura.

El análisis de las cuatro preguntas abiertas reveló que los administradores escolares comparten una visión muy crítica, pero proactiva, sobre la formación inicial del profesorado de Educación Física. Por un lado, reconocen como fundamentales las competencias relacionadas con el dominio del currículo, la planificación, los métodos de enseñanza y la conducta ética. También valoran la dedicación, la capacidad de innovación y el compromiso con la inclusión de los profesionales en ejercicio. Por otro lado, identifican



debilidades persistentes, como lagunas teóricas, dificultades en la planificación y la evaluación, una integración deficiente entre la teoría y la práctica, y un uso insuficiente de las tecnologías educativas.

Los temas finales nos permiten concluir que los administradores educativos/escolares esperan que sus profesionales actúen de forma ética, inclusiva y creativa, atendiendo a las demandas reales de la escuela. Sin embargo, la formación inicial docente aún no cumple plenamente estas expectativas, dejando la tarea de subsanar las deficiencias en manos de las prácticas cotidianas y el esfuerzo individual del profesorado. Esta situación refuerza la urgencia de una revisión curricular que acerque universidades y escuelas, fortalezca el vínculo entre la teoría y la práctica, y valore tanto la dimensión pedagógica como la cultural y social de la Educación Física.

Gestores brasileños de programas de deporte y actividad física fuera de la escuela.

Entre los 18 directivos que trabajan en espacios vinculados al deporte y la actividad física, encontramos un perfil distinto al de los directivos del ámbito educativo/escolar. Se observa un predominio masculino: el 77,8 % (n=14) son hombres y el 22,2 % (n=4) son mujeres.

El grupo de edad predominante es el de 40 a 49 años (50,0 %, n=9), seguido del de 30 a 39 años (22,2 %, n=4). El resto se distribuye entre los menores de 30 años (11,1 %, n=2), los de 50 a 59 años (11,1 %, n=2) y los mayores de 60 años (5,6 %, n=1). Este análisis muestra un perfil de liderazgo consolidado, pero con una importante participación de profesionales de mediana edad.

La concentración regional se repite: la región Sudeste concentra el 72,2% (n=13) de los gestores, siendo São Paulo el estado con mayor peso (44,4%, n=8), seguido de Río de Janeiro (16,7%, n=3), Minas Gerais (11,1%, n=2) y Espírito Santo (5,6%, n=1). Además, hay representantes en Paraná (5,6%, n=1) y Ceará (5,6%, n=1), mientras que dos encuestados (11,1%) no especificaron su estado. Esta concentración refleja tanto la distribución histórica de los cursos de



Educación Física como las redes de relaciones que posibilitaron la participación en el estudio.

En cuanto a la experiencia, el grupo es bastante experimentado: el 27,8 % (n=5) tiene más de 16 años de experiencia, el 22,2 % (n=4) lleva trabajando entre 11 y 15 años, y el 16,7 % (n=3) entre 7 y 10 años. Otro 22,2 % (n=4) tiene entre 4 y 6 años, mientras que solo el 5,6 % (n=1) tiene entre 1 y 3 años de experiencia, y otro 5,6 % (n=1) tiene menos de un año. Así pues, dos tercios (66,7 %, n=12) acumulan siete o más años de experiencia, lo que revela un perfil consolidado en puestos directivos relacionados con las titulaciones de grado.

La formación inicial se centra exclusivamente en Educación Física, en sus diferentes énfasis y combinaciones (grado de maestro, licenciatura o ambos). Esta homogeneidad refuerza la identidad profesional de los licenciados como especialistas en el área que han migrado a puestos de liderazgo y administración.

En educación continua, la mayoría invirtió en cursos de posgrado Lato Sensu (83,3 %, n=15), lo que confirma el carácter aplicado y técnico de este perfil. Sin embargo, un porcentaje significativo también obtuvo títulos Stricto Sensu: maestría académica (33,3 %, n=6), doctorado (22,2 %, n=4) y maestría profesional (5,6 %, n=1). Estos datos muestran que, si bien predomina la lógica de la práctica aplicada, existe un sector significativo de directivos que busca una formación académica profunda.

Las áreas de posgrado confirman esta característica. Entre las áreas destacadas se encuentran Fisiología del Ejercicio (2), Fisiología (general, 2), Deporte/Entrenamiento Deportivo (2) y Educación (2), así como Psicología del Deporte, Rehabilitación Cardíaca, Fitness, Pilates y Salud. Se trata de un repertorio con fuertes fundamentos biológicos, de entrenamiento y de promoción de la salud.

En cuanto a los roles desempeñados, hay un claro predominio de la gestión de gimnasios (61,1%, n=11), seguido de una participación aislada en organizaciones del tercer sector, colectivos de docentes, asesorías deportivas, hospitales psiquiátricos, estudios de fitness, consultas privadas y actividades de entrenamiento personal. Entrenador (cada uno con un 5,6 %, n=1). Este mosaico demuestra que la gestión en el ámbito de la licenciatura se desarrolla en entornos



diversos, pero aún está fuertemente arraigada en el sector del fitness y el mercado de servicios de salud y deporte.

Análisis de preguntas en escala Likert : Gestores brasileños de programas de deporte y actividad física extraescolar.

La primera dimensión evaluada fue la relevancia de la formación inicial. En esta dimensión, dos afirmaciones buscaron captar la percepción de los directivos sobre la idoneidad de un título en Educación Física en relación con las exigencias prácticas del campo. Las preguntas fueron: "*¿La formación inicial permite a los profesionales de la Educación Física afrontar los retos del contexto en el que trabajo?*" y "*¿Observo que la formación inicial de los profesionales de la Educación Física es coherente con el rendimiento que espero de ellos?*". Ambas obtuvieron **una mediana de 2**, con una dispersión moderada, lo que sugiere una percepción crítica y relativamente consistente: para la mayoría, la **formación no prepara adecuadamente a los profesionales para los retos diarios** ni es coherente con el rendimiento esperado. En este caso, a diferencia de lo observado en el ámbito educativo, no hay un espacio más claro para la neutralidad; prevalece la visión de insuficiencia.

La segunda dimensión abordó el contenido de la formación y el dominio teórico de los profesionales. Se plantearon las siguientes preguntas: «Observo que el contenido impartido en la formación inicial de los profesionales de la Educación Física es relevante para el público con el que trabajan» y «Los profesionales de la Educación Física con los que trabajo demuestran dominio teórico y conceptual del área». Los datos indican una distinción: en la primera pregunta, la mediana fue de 2, lo que refuerza la percepción de inadecuación del contenido en relación con el público al que se dirige. En la segunda, la mediana fue de 3, lo que revela valoraciones más neutrales respecto al dominio teórico y conceptual. Este contraste sugiere que, aunque la formación inicial no incluya contenidos plenamente ajustados a la realidad práctica, sí se reconoce la base conceptual construida por los egresados, aunque sin gran entusiasmo.

La tercera dimensión abordó la experiencia práctica y la integración de la teoría y la práctica. Las afirmaciones evaluadas fueron: «Los profesionales de Educación Física con los que trabajo tienen experiencias acordes con el rendimiento que espero» y «Percibo que los profesionales de Educación Física con los que trabajo integran la teoría y la



práctica en su trabajo». Ambas obtuvieron una mediana de 3, con una dispersión considerable. Estos resultados indican percepciones intermedias: no existe un reconocimiento consistente de que la experiencia práctica sea plenamente satisfactoria, pero tampoco hay un rechazo claro. Los directivos parecen identificar variaciones importantes entre los profesionales, ya que algunos logran integrar la teoría y la práctica, mientras que otros no, lo que genera una evaluación general de neutralidad.

En la cuarta dimensión, centrada en aspectos éticos y de inclusión, los directivos evaluaron las afirmaciones: «Los profesionales de la Educación Física son éticos y reconocen el compromiso social de su trabajo» y «Percibo que los profesionales de la Educación Física con los que trabajo están capacitados para actuar de forma inclusiva y valorar las diferencias». Los resultados fueron distintos: la primera afirmación alcanzó una mediana de 2, lo que indica una visión crítica respecto al compromiso ético y social de los profesionales; mientras que la segunda presentó una mediana de 3, lo que refleja neutralidad respecto a la formación para la inclusión. La interpretación de este conjunto sugiere que, en el ámbito de las licenciaturas, los directivos no reconocen de forma consistente el desempeño ético y socialmente comprometido, pero al menos identifican señales de preparación para la inclusión y la valoración de la diversidad.

La quinta dimensión abordó la sostenibilidad y el uso de tecnologías. Se analizaron las siguientes proposiciones: «Observo que los profesionales de Educación Física están capacitados para actuar de forma sostenible y practicar valores democráticos» y «Observo que la formación inicial de los profesionales de Educación Física los preparó para utilizar las tecnologías en sus actividades laborales». La primera obtuvo una mediana de 3, lo que sugiere una percepción neutra respecto a la presencia de la sostenibilidad como eje formativo. La segunda alcanzó una mediana de 2, lo que indica evaluaciones negativas respecto a la preparación tecnológica. Esta dimensión también destaca las deficiencias ya observadas en el grupo educativo: las demandas contemporáneas relacionadas con la sostenibilidad y, sobre todo, con el dominio de las tecnologías aún no se traducen en percepciones positivas por parte de los directivos.



En la sexta dimensión, se evaluaron las competencias de planificación y mejora continua mediante las preguntas: "Considero que la formación inicial logró resultados efectivos en el desarrollo de habilidades para planificar, ejecutar y evaluar las clases que imparten los profesionales de Educación Física" y "Observo que los profesionales de Educación Física están capacitados para recopilar y utilizar información relevante sobre sus prácticas para su mejora continua". La primera recibió una mediana de 2, lo que refuerza la crítica de que la formación no ha sido capaz de preparar adecuadamente para la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas. La segunda, sin embargo, alcanzó una mediana de 3, lo que sugiere una visión intermedia respecto al fomento de la mejora continua. El panorama general es de desconfianza respecto a la capacidad de la formación inicial para proporcionar herramientas didácticas-pedagógicas robustas, pero con cierto reconocimiento de que los cursos fomentan al menos un movimiento reflexivo.

Finalmente, la séptima dimensión evaluó de forma más sucinta la preparación general de los graduados. Las dos proposiciones fueron: «Estoy satisfecho con el nivel general de preparación de los graduados de los cursos de Educación Física» y «Considero que la formación que se ofrece a los profesionales de la Educación Física satisface las necesidades de la institución donde trabajo». Ambas obtuvieron una mediana de 2, lo que indica una clara insatisfacción. La percepción de los directivos es que la formación inicial, en general, no cumple las expectativas ni responde a las necesidades institucionales en las que participan.

Los datos de los administradores de programas de pregrado refuerzan un patrón más crítico que el observado en el ámbito educativo. Si bien se reconocieron algunos aspectos positivos (como la ética, el compromiso social y la integración teoría-práctica) entre los administradores escolares, en el ámbito de los programas de pregrado estos puntos parecen débiles o solo promedio. El dominio teórico y la experiencia práctica no se rechazan, pero tampoco se afirman claramente como fortalezas. La insatisfacción general, combinada con las bajas evaluaciones en planificación, ética y preparación tecnológica, sugiere un escenario en el que los cursos de formación inicial docente deben superar una brecha considerable en relación con las



expectativas del mercado y las instituciones en las que trabajan estos administradores.

El análisis del conjunto de dimensiones permite identificar diferencias significativas entre los directivos del ámbito educativo/escolar y los vinculados a los programas de grado. Desde la primera dimensión, que evalúa la pertinencia de la formación inicial, surgen claros contrastes. En el grupo escolar, las respuestas oscilaron entre la crítica y la neutralidad: la mediana fue de 2,5 en la pregunta sobre la capacidad de la formación para preparar para los retos diarios y de 3,0 en la pregunta sobre la coherencia con el rendimiento esperado. Esto sugiere una visión de insuficiencia, pero aún con cierto margen para el reconocimiento parcial. En el grupo de los programas de grado, ambas preguntas tuvieron una mediana de 2, lo que refuerza una percepción más negativa y homogénea de que la formación no cumple con las expectativas, ni en términos de preparación práctica ni en relación con la coherencia con las demandas profesionales.

En la segunda dimensión, que examinó el contenido de la formación y el dominio teórico, siguen apareciendo diferencias. Entre los administradores escolares, la relevancia del contenido se evaluó de forma neutral (mediana 3), mientras que el dominio teórico fue mejor reconocido (mediana 4). Esto indica que, aunque el contenido no se considere plenamente ajustado, existe confianza en el conocimiento conceptual de los profesionales. Sin embargo, entre los administradores con título de grado, la relevancia del contenido recibió una evaluación crítica (mediana 2), y el dominio teórico solo alcanzó la neutralidad (mediana 3). Así, lo que parece una fortaleza relativa en el grupo escolar —el dominio teórico— se diluye en percepciones medianas en el grupo con título de grado, lo que refuerza una visión de fragilidad.

La tercera dimensión, que abordó la experiencia práctica y la integración entre teoría y práctica, también presenta contrastes interesantes. En el ámbito escolar, ambas preguntas alcanzaron una mediana de 4, lo que revela la confianza de los directivos en la experiencia acumulada de los profesionales y su capacidad para articular la teoría y la práctica en sus actividades. En el ámbito de la licenciatura, ambas preguntas tuvieron una mediana de 3, lo que sugiere percepciones neutrales, sin consenso y con mayor



variabilidad. Esto demuestra que, mientras que en la escuela la práctica diaria parece reforzar e incluso compensar las deficiencias en la formación inicial, en el ámbito de la licenciatura esta misma experiencia no se traduce en un reconocimiento tan positivo, posiblemente debido a la necesidad de abordar las demandas técnicas específicas del mercado de la salud, el fitness y el deporte.

Al examinar la cuarta dimensión, relacionada con la ética y la inclusión, se observa una notable inversión. Entre los administradores escolares, la ética fue uno de los aspectos mejor valorados (mediana 4, con escasa dispersión), y la formación para la inclusión también se percibió positivamente (mediana 4, aunque con mayor variabilidad). Sin embargo, a nivel de pregrado, la ética recibió una evaluación crítica (mediana 2), y el tema de la inclusión se mantuvo neutral (mediana 3). Esto sugiere que, en el ámbito escolar, los profesionales son reconocidos por su compromiso ético y social, mientras que en entornos orientados al mercado la percepción es menos favorable, posiblemente porque estas dimensiones no se priorizan explícitamente en las prácticas diarias.

La quinta dimensión abordó la sostenibilidad y las tecnologías. En ambos grupos, los resultados revelaron debilidades. En el ámbito escolar, la sostenibilidad se posicionó en una posición neutral (mediana 3), y la preparación tecnológica se evaluó críticamente (mediana 2,5). En los programas de grado, el patrón se repite: sostenibilidad neutral (mediana 3) y tecnología aún más negativa (mediana 2). Esta convergencia sugiere un desafío estructural en la formación inicial del profesorado de Educación Física: tanto en las escuelas como en el mercado, la incorporación de prácticas y tecnologías sostenibles aún no se percibe como suficientemente consolidada.

La sexta dimensión investigó la planificación y la mejora continua. En el grupo escolar, las respuestas mostraron insatisfacción con el desarrollo de habilidades de planificación, ejecución y evaluación (mediana de 2,5), pero indicaron cierta neutralidad en el fomento de la mejora continua (mediana de 3). En el programa de grado, la situación es similar, pero con una tendencia más crítica: la planificación tiene una mediana de 2 y la mejora continua también de 3. En ambos casos, los directivos consideran que la formación inicial no los prepara adecuadamente para la planificación pedagógica y la gestión reflexiva de las



prácticas, pero el programa de grado es más riguroso en su evaluación.

Finalmente, en la séptima dimensión, que sintetizó la evaluación general, el grupo escolar expresó insatisfacción (mediana de 2 en satisfacción general y 3 en adecuación a las necesidades institucionales), mientras que el programa de licenciatura fue aún más crítico, con una mediana de 2 en ambas preguntas. Esto demuestra que, para ambos grupos, la preparación que ofrecen los cursos de Educación Física no cumple satisfactoriamente con las expectativas del mercado laboral, pero esta percepción es más grave en el programa de licenciatura.

Análisis temático de preguntas abiertas: Gestores brasileños de programas de actividad física y deporte extraescolar.

Pregunta 1 - Habilidades, capacidades y conocimientos esenciales

El análisis temático de la primera pregunta abierta, que buscó evaluar las competencias, habilidades o conocimientos esenciales para el ejercicio profesional en Educación Física, según los gestores, reveló los siguientes códigos y temas iniciales.

Temas finales : Ética y conducta profesional. Conocimientos técnicos y científicos articulados con la práctica. Habilidades relacionales y de gestión.

Las respuestas a esta pregunta revelan que los directivos del programa de grado no ven al profesional de Educación Física simplemente como un técnico que ejecuta ejercicios. Por el contrario, esperan un perfil multifacético que articule ciencia, ética, comunicación y una visión estratégica de mercado. El núcleo ético y socioemocional aparece como fundamento, destacando que las actitudes de respeto, empatía y responsabilidad se consideran indispensables. Al mismo tiempo, se requieren habilidades relacionales, como la buena comunicación y el trabajo en equipo, consideradas fundamentales para interactuar con clientes y colegas en entornos dinámicos como gimnasios y clubes. El dominio del conocimiento científico (fisiología, entrenamiento, evaluación) se señala como una condición necesaria para apoyar intervenciones seguras y cualificadas. A esto se suma la apreciación de la curiosidad intelectual y la disposición para el aprendizaje continuo, atributos que indican la expectativa de un profesional en constante actualización. Finalmente, se



Menciona la inserción laboral, con referencias al marketing personal y la gestión de equipos, lo que revela que trabajar en el programa de grado también exige habilidades gerenciales y una visión empresarial. Estos ejes reflejan la expectativa de que el profesional de Educación Física con título de licenciatura no sólo sea un ejecutor, sino un individuo capaz de articular ciencia, ética, relaciones humanas y visión estratégica.

Pregunta 2 – Principales cualidades de los profesionales con los que trabaja actualmente

La segunda pregunta abierta, centrada en las principales cualidades de los profesionales del sector, planteó un conjunto de códigos y temas iniciales que revelan aspectos tanto relacionales como técnicos valorados por los directivos.

Temas finales: Postura ética y humanizada . Habilidades relacionales y comunicativas.

Hay una continuidad con lo encontrado en la pregunta anterior: las cualidades reconocidas en los profesionales en ejercicio corresponden precisamente a aquellas competencias identificadas como indispensables, lo que indica que muchos egresados son capaces de desarrollar, en la práctica, virtudes que compensan lagunas en su formación inicial.

Las respuestas muestran que los directivos reconocen en los profesionales actuales un conjunto de cualidades que van más allá de la dimensión técnica. La responsabilidad, el respeto y la empatía son valores frecuentemente mencionados, lo que sugiere que las relaciones interpersonales constituyen la base de un desempeño reconocido como de alta calidad. Las habilidades de comunicación aparecen como un diferenciador importante, asociado con el dinamismo y la proactividad . Además, una visión clínica y la capacidad de corregir movimientos y adaptar las prácticas a las necesidades de los clientes indican una apreciación por la atención individualizada. Si bien critican la formación inicial, los directivos encuentran virtudes en las prácticas diarias de los profesionales que se traducen en compromiso ético, capacidad de mantenerse actualizados y sensibilidad al tratar con diferentes públicos.

Pregunta 3 – Debilidades más frecuentes en el entrenamiento/rendimiento

PARTICIPANTS



FUNDING





La tercera pregunta buscó identificar las debilidades más comunes percibidas en la formación y desempeño de los profesionales, revelando una situación crítica a partir de los siguientes códigos y temas.

Temas finales : Insuficiencia técnica y científica. Deficiencias en la planificación y la aplicación práctica. Conducta profesional inconsistente.

Las respuestas de los directivos revelan un escenario de debilidades estructurales. Se hace especial hincapié en el dominio insuficiente de áreas fundamentales de la Educación Física, como la fisiología y la biomecánica, lo que compromete la capacidad de rendimiento técnico. Además, la dificultad para aplicar la teoría a la práctica y la falta de planificación aparecen como problemas recurrentes. Las limitaciones no se limitan a la técnica: muchos directivos señalan deficiencias en las habilidades gerenciales y de mercado, asociadas a una comprensión deficiente de la dinámica de gestión y las estrategias de carrera. Desde el punto de vista de la actitud, la falta de humildad, interés por el aprendizaje y ética profesional se mencionan como barreras significativas. Por lo tanto, este conjunto de críticas refuerza la percepción de que la formación inicial no ha logrado garantizar una base científica sólida ni actitudes profesionales consistentes.

Pregunta 4 - Brechas en la formación inicial que deberían abordarse en los planes de estudio

Finalmente, la cuarta pregunta solicitó a los directivos identificar las brechas en la formación inicial que deben ser abordadas en los currículos, indicando los siguientes códigos y temas.

Temas finales: Práctica profesional insuficiente. Formación fragmentada y poco interdisciplinaria. Ausencia de dimensiones sociales e inclusivas. Déficit en la gestión del mercado y la innovación.

Las respuestas fueron contundentes al destacar que la práctica profesional, especialmente a través de prácticas profesionales constantes, sigue siendo un punto débil en los cursos de formación inicial. Las críticas al predominio de la educación a distancia refuerzan la percepción de que se descuida la práctica y la experiencia práctica. Además, los directivos señalan la ausencia de asignaturas que amplíen la formación teórica, como antropología, psicología y estadística, así como de contenidos aplicados al mercado,



como marketing digital, gestión de recursos humanos y emprendimiento. También se menciona la necesidad de una mayor atención a las cuestiones sociales –raza, género e inclusión– y la importancia de reforzar la ética y la interdisciplinariedad como ejes centrales. En conjunto, estas lagunas revelan la expectativa de una formación más práctica y crítica, conectada tanto con las demandas sociales como con las exigencias del mercado contemporáneo.

El análisis de las cuatro preguntas abiertas revela un panorama de tensiones y complementariedades en torno a la formación y el desempeño de los profesionales de Educación Física a nivel de licenciatura. Por un lado, los directivos describen un perfil ideal marcado por una combinación de ética, habilidades relacionales, dominio técnico-científico, capacidad de aprendizaje continuo y visión de mercado. Este ideal también se refleja en las cualidades reconocidas en los profesionales en ejercicio, quienes destacan por su responsabilidad, empatía, comunicación y sensibilidad en el trato con los clientes, revelando que muchas virtudes emergen del esfuerzo individual y las experiencias laborales diarias. Por otro lado, las respuestas respecto a las debilidades y lagunas curriculares resaltan limitaciones estructurales: déficits en la base científica, dificultades de planificación, falta de práctica efectiva en pasantías, preparación insuficiente para la gestión y los negocios, y atención insuficiente a las cuestiones sociales e inclusivas. La crítica al predominio de la educación a distancia refuerza la percepción de una desconexión entre la realidad universitaria y profesional. En resumen, los directivos indican que, si bien encuentran profesionales comprometidos y capaces de desarrollar cualidades en su trabajo diario, la formación inicial aún no entrega sistemáticamente las competencias necesarias para una licenciatura, requiriéndose una revisión que articule práctica, interdisciplinariedad, ética e innovación, con el fin de alinear el currículo a las demandas contemporáneas del mercado y la sociedad.

Los temas finales identificados en las cuatro preguntas permiten un marco interpretativo más consistente. Muestran que los directivos valoran fuertemente la ética, la conducta profesional y las habilidades relacionales, y reconocen la indispensabilidad del conocimiento técnico y científico, pero señalan importantes deficiencias en la aplicación práctica, la planificación pedagógica, la gestión y la atención a las cuestiones sociales e inclusivas. Además,



critican la baja eficacia de las experiencias prácticas y la deficiencia de la formación del profesorado de educación física en los cursos a distancia.

El análisis temático revela que el perfil deseado por los egresados de licenciatura combina técnica, ética, humanización, gestión e inclusión, pero la formación inicial aún no logra entregar sistemáticamente este conjunto de competencias, dejando la tarea de llenar los vacíos de formación al profesional y al propio mercado.

Resumen y recomendaciones de los directivos para la formación inicial del profesorado de Educación Física.

El análisis de la información recopilada de los directivos revela que:

- Los administradores escolares tienden a reconocer las fortalezas de los profesionales, como la ética, el compromiso social, la experiencia práctica y la integración de la teoría y la práctica, incluso ante críticas a la formación inicial. Sin embargo, los administradores de programas de grado adoptan una postura más crítica en casi todas las dimensiones, evaluando negativamente tanto la pertinencia del contenido como la preparación práctica, ética y tecnológica.
- Ambos grupos coinciden en señalar las debilidades en la planificación, el uso de tecnologías y la capacidad general de la formación inicial docente para satisfacer las necesidades institucionales. Sin embargo, difieren en el reconocimiento de aspectos positivos: la escuela valora e identifica fortalezas en la práctica diaria y los valores sociales, mientras que el programa de licenciatura ve más carencias que potencial.

Este contraste sugiere que la formación inicial en Educación Física se enfrenta al reto de interactuar con dos mundos que, si bien comparten el mismo origen académico, operan bajo lógicas diferentes. En el ámbito escolar, el peso de la dimensión pedagógica y social permite compensar las brechas mediante la práctica y el compromiso colectivo. En cambio, en la licenciatura, las exigencias técnicas, comerciales y científicas parecen exponer con mayor crudeza las deficiencias de la formación, lo que genera evaluaciones más críticas y mayor insatisfacción.



Al comparar ambos perfiles, se observa que los gestores de educación física comparten algunas características comunes, como la concentración geográfica en la región sureste de Brasil y un fuerte énfasis en la formación en educación física. Sin embargo, sus contextos laborales y formación académica diferencian claramente a los grupos.

En el ámbito educativo/escolar, existe un enfoque marcado hacia la educación física, en particular su interrelación con la pedagogía, con trayectorias que valoran la gestión institucional y la articulación con las políticas públicas. Dentro de este grupo, la pluralidad de áreas de formación inicial y posgrado apunta a una visión más amplia de la función educativa de la Educación Física.

Entre los gerentes de otros campos profesionales de la Educación Física, predomina una lógica técnico-científica orientada al mercado, con énfasis en la fisiología, el entrenamiento, la salud y la condición física. El rol del gerente en este contexto está vinculado a la administración de gimnasios, estudios, consultorías y proyectos, lo que requiere habilidades de gestión operativa y estratégica, combinadas con experiencia técnica.

Ambos grupos revelan la relevancia de la formación continua como elemento estructurante de sus trayectorias profesionales, aunque con enfoques distintos: por un lado, especializaciones y maestrías que atienden demandas pedagógicas y educativas; por otro, formación centrada en fundamentos biológicos, formación y prácticas en salud.

Este panorama confirma que la gestión en Educación Física es un campo plural, que se mueve entre la escuela y el mercado, entre las políticas públicas y la iniciativa privada, entre la planificación pedagógica y la prescripción técnica. Reconocer estas especificidades es fundamental para pensar tanto en la formación inicial como en la continua de los profesionales que asumen roles de liderazgo, así como para el fortalecimiento del área en su conjunto.

El análisis integrado de los dos perfiles directivos apunta a la necesidad de superar la fragmentación entre la teoría y la práctica, reforzando las prácticas supervisadas desde los primeros años de la carrera. Esta recomendación aparece de forma consistente en ambas fuentes de datos, lo que refuerza que los directivos consideran la experiencia práctica como un eje indispensable de la profesionalización.



Otro aspecto recurrente se refiere a las actualizaciones curriculares. En las preguntas abiertas, surgen críticas sobre la pertinencia del contenido y su desactualización respecto a las demandas contemporáneas; en las respuestas en escala Likert, la adecuación curricular también recibió evaluaciones medianas, lo que confirma la percepción de desajuste.

La dimensión ética y el compromiso social, así como la valoración de la diversidad, emergen como puntos centrales. En las preguntas abiertas, los directivos destacaron la importancia de consolidar esta perspectiva en las disciplinas, prácticas y programas de extensión. En la escala de Likert, la evaluación fue menos favorable, lo que indica que, si bien está presente, la dimensión aún no se percibe con suficiente solidez.

Finalmente, el uso pedagógico y profesional de las tecnologías digitales surge como una debilidad importante en ambas fuentes: en las respuestas abiertas, los directivos resaltan la falta de preparación de los egresados para manejar herramientas digitales; en las escalas, los ítems relacionados con el tema recibieron calificaciones bajas.

Recomendaciones específicas de los gestores del ámbito educativo/escolar brasileño.

En el ámbito escolar, los administradores reconocen avances significativos en ética, compromiso social e integración de la teoría y la práctica, pero señalan que estos atributos suelen ser el resultado más de la práctica diaria que de la formación inicial. Esta observación se sustenta principalmente en preguntas abiertas, en las que los administradores insisten en una mayor inversión en métodos de enseñanza, metodologías de aprendizaje activo, gestión del aula y evaluación formativa.

respuestas de la escala Likert, se evidenció que las prácticas supervisadas aún carecen de mayor consistencia y diversidad de experiencias, con evaluaciones promedio y dispersas. Por lo tanto, se recomienda que los programas de pregrado incrementen las horas de prácticas, diversifiquen los contextos escolares y fortalezcan las alianzas entre universidades y escuelas básicas.

Además, en las preguntas abiertas se sugirieron fuertemente contenidos relacionados con la gestión escolar y el conocimiento de políticas públicas, destacando que la



práctica docente va más allá del aula y requiere habilidades de coordinación y liderazgo pedagógico.

Recomendaciones específicas de los gestores brasileños de programas de actividad física y deporte fuera de la escuela.

Entre los cursos orientados al mercado de gimnasios, clubes, salud y fitness, las críticas fueron más severas. Tanto en las preguntas abiertas como en la escala Likert, los directivos evaluaron negativamente la relevancia del contenido curricular, la preparación práctica y la dimensión ética.

La necesidad de una mayor integración curricular con las demandas del mercado es una recomendación apoyada por ambas fuentes de datos: los directivos abogan por alianzas más fuertes con academias, hospitales, clubes y organizaciones sociales, con el fin de anticipar experiencias prácticas y de gestión.

Las deficiencias en la formación ética y la falta de valoración de la diversidad surgieron de forma destacada en las preguntas abiertas, indicando que la educación universitaria todavía es excesivamente técnica y carece de sensibilidad a las dimensiones sociales.

Además, los ítems sobre infraestructura, innovación y tecnologías aplicadas a la aptitud y la salud recibieron calificaciones promedio o negativas en la escala de Likert, lo que refuerza la necesidad de actualizaciones curriculares que abarquen no sólo aspectos fisiológicos y de entrenamiento, sino también la gestión, el emprendimiento y el uso crítico de las tecnologías.

En resumen, los hallazgos de ambas fuentes convergen en un diagnóstico claro: la formación inicial del profesorado de Educación Física debe acercarse a las realidades concretas del ejercicio profesional. A nivel de pregrado, esto requiere profundizar la preparación pedagógica, ampliar y diversificar las prácticas profesionales y fortalecer la relación universidad-escuela. A nivel de licenciatura, el reto reside en articular la base científica con experiencias prácticas en contextos reales, incorporando la ética, la gestión y la innovación tecnológica como ejes estructurantes de la formación.

Directivos chilenos

PARTICIPANTS



FUNDING





El cuestionario contó con la participación de 29 directivos chilenos. que trabajan directamente con profesionales de Educación Física. Este grupo está compuesto por administradores escolares, directores, coordinadores y gestores de deportes públicos. El grupo de gestores es predominantemente masculino, con 18 hombres (62,1%) y 11 mujeres (37,9%) . En cuanto a la edad, existe una representación significativa de profesionales con experiencia: 10 directivos (34,5%) tienen entre 50 y 59 años, seguidos de 9 (31,0%) entre 30 y 39 años y 6 (20,7%) entre 40 y 49 años. La presencia de 3 directivos (10,3%) de 60 años o más y 1 (3,4%) menor de 30 años completa un espectro que combina experiencia consolidada y perspectivas más recientes.

La gran mayoría de los directivos (23, 79,3%) trabajan en la Gestión Escolar (coordinación pedagógica, dirección e inspección), lo que refleja que el principal ámbito de absorción de los graduados es el sistema educativo. Otras áreas de actividad incluyen la Gestión del Deporte Público (2 directivos), la Gestión de Clubes Deportivos (2), la Coordinación de Actividades Extraescolares (1) y la Gestión de Gimnasios (1).

La trayectoria de los directivos es diversa, incluyendo profesionales de la Educación Física (8 directivos), pedagogos de otras áreas (Historia, Ciencias, Educación Básica) y otros perfiles. Esta diversidad enriquece el análisis, permitiendo perspectivas tanto especializadas como transversales sobre el desempeño docente.

El grupo se caracteriza por una sólida experiencia en puestos de gestión y supervisión. Diez gerentes (34,5%) llevan en el cargo entre 7 y 10 años, y ocho (27,6%) más de 16. Esta dilatada experiencia confiere gran autoridad a sus evaluaciones, ya que poseen un amplio repertorio para comparar diferentes generaciones de graduados y su desempeño.

Análisis de problemas en escala Likert : directivos chilenos

El análisis de las respuestas de los directivos a preguntas en una escala Likert (del 1 al 5) permite evaluar la formación inicial según las demandas y expectativas del mercado laboral. Esta perspectiva es crucial para determinar si las competencias desarrolladas en la universidad se ajustan a las necesidades reales de las instituciones.



Los directivos califican la preparación general de los graduados como moderadamente positiva, aunque con reservas significativas. La mediana de la mayoría de las preguntas de esta sección es 4, pero el análisis de frecuencia revela una alta dispersión y un número considerable de evaluaciones neutrales y negativas.

Solo el 45% de los directivos coincide total o parcialmente en que la formación permite a los profesionales afrontar los retos del contexto (P1). La coherencia entre la formación y el rendimiento esperado (P2) y la relevancia del contenido para el público objetivo (P3) también recibieron evaluaciones similares, con aproximadamente un 70% de respuestas positivas, pero entre un 25% y un 30% de respuestas neutrales o negativas. Esto indica que, para una parte significativa de los directivos, existe un déficit perceptible en la adecuación de la formación a la realidad práctica de las escuelas y otros entornos laborales.

La pregunta sobre la experiencia práctica consistente con las expectativas (Q5) y la integración entre teoría y práctica (Q6) obtuvieron las medianas más bajas (3) y los porcentajes más altos de respuestas negativas.

Solo el 39% de los directivos coincide en que los graduados demuestran una experiencia práctica adecuada, y un tercio (32%) evalúa negativamente la integración de la teoría y la práctica. Estos datos son alarmantes y sugieren una brecha fundamental percibida en los graduados: la capacidad de traducir el conocimiento académico en acciones y soluciones efectivas en su vida profesional diaria. El dominio teórico-conceptual (Q4) se evalúa mejor (mediana 4), lo que indica que se reconoce la base de conocimientos, pero no su aplicación.

Los directivos reconocen firmemente el compromiso ético y social de los profesionales (P8, Md = 4), con un 75% de evaluaciones positivas. Sin embargo, la preparación para actuar de forma inclusiva y con respeto a las diferencias (P9) y la formación en sostenibilidad y valores democráticos (P10) reciben evaluaciones más moderadas (Md = 4), con aproximadamente un 25% de directivos expresando desacuerdo o neutralidad. Esta percepción corrobora los hallazgos entre estudiantes y profesores, reforzando que la formación para la diversidad es un punto débil que debe reforzarse.



La preparación para el uso de tecnologías aplicadas (P11) recibió la peor evaluación de todo el cuestionario, con solo el 50% de los gerentes expresando una opinión positiva y el 29% expresando su desacuerdo. Esta es una clara deficiencia, destacada sistemáticamente por todos los grupos encuestados.

Las habilidades de planificación, ejecución y evaluación de clases (P12) y la capacidad de recopilar y utilizar información para la autosuperación (P13) también se evaluaron con medianas de 4, pero con una porción significativa (17% a 28%) de evaluaciones negativas, lo que indica margen de mejora en la formación didáctico-pedagógica y en el desarrollo de la autonomía profesional reflexiva. A pesar de las críticas específicas, la satisfacción general con el nivel de preparación de los graduados (P14) y la percepción de que la formación satisface las necesidades de la institución (P15) obtuvieron medianas de 4. Sin embargo, es significativo que alrededor del 25% de los directivos no estén satisfechos o sean neutrales con respecto a la preparación general. Esto demuestra que, mientras que un grupo ve valor en la formación, una porción significativa de empleadores ve la necesidad de una evolución significativa en los cursos de Educación Física.

Análisis temático de preguntas abiertas: Gestores de Educación Física Chilenos

Pregunta 1 - Habilidades, capacidades y conocimientos esenciales

El análisis temático de la primera pregunta abierta, que buscó identificar las competencias, habilidades o conocimientos esenciales para el trabajo de los profesionales de la Educación Física según los directivos chilenos, reveló los siguientes temas finales:

Temas finales: Habilidades socioemocionales e interpersonales ; adaptabilidad y capacidad de resolución de problemas.

Las respuestas a esta pregunta revelan que los directivos chilenos esperan un profesional que trascienda al mero ejecutor de actividades físicas. El perfil deseado es el de un docente integral .

dimensión socioemocional y relacional emerge como la base indispensable. Competencias como el trabajo en equipo, la empatía , las habilidades interpersonales , el compromiso emocional y las buenas habilidades interpersonales son



esenciales. los Se hace hincapié repetidamente en las frases " estudiantes y mentores". Esto indica que la capacidad de crear un ambiente de trabajo positivo y de relacionarse positivamente con la comunidad educativa se percibe como tan crucial como el conocimiento disciplinario.

Al mismo tiempo, los directivos valoran mucho la adaptabilidad y la capacidad de resolución de problemas. Términos como " flexibilidad al contexto", "resolutivos", " capacidad de adaptación ", " proactividad " y " capacidad de gestionar diferentes situaciones " describen a un profesional ágil que no se limita a aplicar recetas preestablecidas, sino que es capaz de interpretar el entorno y responder creativamente a los imprevistos y desafíos de la vida escolar diaria.

Finalmente, el dominio didáctico-pedagógico se presenta explícitamente como una competencia técnica innegociable. Los directivos no solo buscan un especialista deportivo, sino también un docente. Esto se evidencia al mencionar habilidades como la planificación , la enseñanza adaptada , la contextualización curricular , las metodologías de enseñanza y la evaluación . Se espera que el profesional sepa traducir los conocimientos de Educación Física en experiencias de aprendizaje significativas y bien estructuradas para todo el alumnado.

Pregunta 2 - Principales cualidades de los profesionales con los que trabaja actualmente

La segunda pregunta abierta, centrada en las cualidades más destacadas de los profesionales del sector, arrojó un conjunto de respuestas que revelan una fuerte alineación con las habilidades consideradas esenciales.

Temas finales: Compromiso y ética laboral ; actitud positiva y energía ; habilidades relacionales y colaborativas.

Existe una continuidad con los hallazgos de la pregunta anterior: las cualidades reconocidas en los profesionales en ejercicio corresponden precisamente a las competencias identificadas como indispensables. Esto sugiere que, a pesar de las críticas a la formación, muchos graduados logran desarrollar, en la práctica, virtudes muy valoradas en el ámbito profesional.

El compromiso y la ética laboral son las cualidades más valoradas. Palabras como " compromiso ", " responsabilidad ", "sentido de pertenencia " y " disposición " aparecen con



frecuencia, lo que indica que la fiabilidad y la dedicación son atributos que distinguen a los buenos profesionales ante la percepción de los directivos.

Una actitud positiva y la energía se perciben como catalizadores del ambiente de aprendizaje. La alegría, el entusiasmo, el dinamismo, la motivación y la actitud positiva se describen como cualidades que inspiran a los estudiantes y crean un clima propicio para la participación y el compromiso en clase.

Finalmente, se reiteran las habilidades relacionales y colaborativas como una cualidad fundamental". Buena disposición ", " trabajo Los términos " en equipo", "colaborativos", " buenas relaciones interpersonales " y " cercanía " demuestran que la capacidad de trabajar armoniosamente con colegas, estudiantes y familias es un indicador de calidad profesional en el contexto escolar chileno.

Pregunta 3 – Debilidades que identificas con mayor frecuencia en tu entrenamiento y/o desempeño

La tercera pregunta buscó identificar las debilidades más comunes percibidas en el entrenamiento y el desempeño, revelando un panorama crítico consistente con las brechas señaladas en las escalas Likert .

Temas finales: Deficiencias en la formación para la inclusión y la diversidad ; debilidades en la gestión pedagógica y administrativa ; insuficientes habilidades de liderazgo y reflexión.

Las respuestas de los directivos revelan debilidades que inciden directamente en la eficacia de la práctica docente. La deficiencia en la formación para la inclusión es la crítica más destacada y específica. Los directivos observan que los profesionales llegan sin las herramientas para acercarse a los estudiantes. con TEA", " trabajo estafa niños estafa discapacidad " o "para cumplir con la Diversidad . Esta es una brecha que, según los directivos, limita gravemente la capacidad de garantizar una educación física verdaderamente para todos.

Las debilidades en la gestión pedagógica y administrativa constituyen otro ámbito de crítica. Dificultades en la planificación , la evaluación , la gestión de grupos y la optimización de ... Los términos " tiempos " y "conocimiento de las políticas educativas públicas " se mencionan con



frecuencia. Esto apunta a una formación que no ha logrado consolidar las competencias básicas de planificación, ejecución y evaluación de la labor docente, ni su integración en el marco normativo del sistema educativo.

Finalmente, se cita una deficiencia en las habilidades de liderazgo y reflexión. Los gerentes identifican "falta de liderazgo ", " pobre " reflexión crítica sobre su práctica ", " poca participación en consejo generales " y " escasos Capacidad argumentativa . Esta debilidad sugiere que la formación inicial podría estar formando profesionales más centrados en la ejecución de tareas que en asumir un rol de agente reflexivo y de liderazgo dentro de la institución escolar.

Pregunta 4 - Brechas en la formación inicial que deben abordarse en la educación continua

Por último, la cuarta pregunta pidió a los directivos identificar lagunas en la formación inicial que podrían abordarse en programas de educación continua, señalando necesidades de actualización muy específicas.

Temas finales: estudio en profundidad de la inclusión, neurociencia y diversidad ; consolidación de métodos de enseñanza y evaluación específicos ; gestión y liderazgo en el contexto escolar.

Las respuestas fueron enfáticas al destacar la necesidad de una exploración más profunda de los problemas contemporáneos, con un enfoque absoluto en la inclusión. " Atención a la diversidad ", " herramientas para estudiantes " Necesidades Educativas Especiales (NEE), inclusión , neurociencia y neurodivergencia son los temas más solicitados. Esto demuestra que los directivos los perciben como las áreas de conocimiento más dinámicas y en las que la formación inicial está más desfasada respecto a las exigencias del aula.

La consolidación de métodos de enseñanza específicos también es una prioridad. Los directivos solicitan formación en diseño. enseñanza inclusiva ", " evaluación formativa ", " metodologías Estrategias activas y diversificadas . Existe una clara demanda de formación continua que trascienda la teoría y ofrezca herramientas prácticas y aplicables para mejorar la vida cotidiana en el aula.



Finalmente, se reitera la necesidad de desarrollar habilidades de gestión y liderazgo en el contexto escolar. Se mencionan la gestión de proyectos, el liderazgo pedagógico, el trabajo colaborativo y la convivencia escolar como áreas donde los profesionales necesitan fortalecerse para ampliar su impacto más allá del patio de recreo y participar activamente en la vida institucional.

Recomendaciones de administradores chilenos para la formación inicial docente en educación física

Los directivos chilenos delinear un perfil profesional ideal marcado por un equilibrio entre saber ser (compromiso, ética, relaciones), saber hacer (capacidad docente, adaptación, resolución de problemas) y saber (conocimiento curricular, inclusión).

La debilidad identificada con mayor consenso, y la principal demanda de formación continua, es la capacitación para trabajar con la diversidad y la inclusión. Esta no es una brecha entre otras, sino la principal brecha percibida entre la formación y la realidad de las escuelas.

Los administradores no distinguen entre "profesor de educación física" y "profesor". Esperan un profesional con experiencia en gestión del aula, planificación, evaluación y convivencia escolar, competencias tradicionalmente asociadas a la docencia en general.

Las debilidades en la aplicación práctica de los conocimientos, en la gestión de grupos y en la solución de problemas del mundo real indican una formación inicial que puede ser excesivamente teórica o desconectada de los contextos educativos del mundo real.

En resumen, los administradores chilenos indican que la formación inicial en Educación Física necesita mejoras en las siguientes áreas:

Incorporando la Inclusión: La formación debe preparar a los profesionales para la diversidad real del aula, con herramientas concretas para el alumnado con necesidades educativas especiales, trastorno del espectro autista, discapacidades y otras condiciones.

Fortalecimiento del núcleo enseñanza-aprendizaje: Es necesario consolidar habilidades en planeación, evaluación formativa y gestión de aula, formando un docente reflexivo y no sólo un técnico deportivo.



Desarrollar habilidades socioemocionales y de liderazgo: La capacitación debe ir más allá de las habilidades técnicas e invertir en el desarrollo de habilidades blandas , como el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos y el liderazgo, que son esenciales para el éxito en el siglo XXI.

Ampliar la formación en gestión y regulación: El conocimiento de las políticas públicas, la legislación educativa y la gestión de proyectos es necesario para que los profesionales actúen con autonomía y comprensión del sistema en el que están involucrados.

Resumen y recomendaciones de los directivos de Brasil y Chile

Los directivos de ambos países reconocen cualidades fundamentales en los graduados, como el compromiso, la energía, el entusiasmo y la disposición para trabajar en equipo. Sin embargo, también señalan deficiencias en la formación inicial. La evaluación indica unánimemente que los cursos de Educación Física están formando profesionales con una sólida base teórica, pero insuficientemente preparados para afrontar los retos del mundo real. Esta disparidad se manifiesta de forma más aguda en tres dimensiones:

1. **Inclusión y Diversidad.** La incapacidad para abordar eficazmente la diversidad es la debilidad más grave y citada constantemente. Los directivos brasileños y chilenos informan que los graduados llegan sin las herramientas prácticas para incluir a estudiantes con discapacidad. Los problemas de género y diversidad étnico-racial son prominentes en Brasil.
2. **Integración de la teoría y la práctica.** Existe consenso en que la formación es excesivamente teórica y está desconectada de la realidad. Los gestores observan una débil integración entre la teoría y la práctica, lo que resulta en profesionales que conocen el "porqué" pero no dominan el "cómo" para resolver problemas complejos del día a día, como la gestión de un grupo heterogéneo, la planificación y evaluación de secuencias docentes o la adaptación a contextos con recursos limitados. En Brasil, la crítica es aún más pronunciada entre los gestores de programas de pregrado, quienes evalúan negativamente incluso la dimensión ética y la alineación general de la formación con las necesidades del mercado, lo que indica una crisis de relevancia más profunda en este segmento.



3. Dominio de las tecnologías digitales. La preparación para el uso pedagógico de la tecnología se considera la competencia más débil. En el mundo actual, los directivos esperan profesionales que sepan usar herramientas digitales para mejorar la enseñanza, la evaluación y la motivación, una expectativa que la formación inicial claramente no ha cumplido.

Para realinear la formación inicial a las demandas de los contextos laborales, directivos de Brasil y Chile apuntan la necesidad de una reforma curricular centrada en los siguientes pilares:

- Formar profesionales capaces de planificar e impartir clases verdaderamente inclusivas, con dominio de estrategias de adaptación y valoración de la diversidad.
- Implementar un continuo de experiencias prácticas supervisadas y reflexivas desde los primeros semestres, en alianza con escuelas, clubes y comunidades, exponiendo al estudiante a la complejidad real de la profesión.
- Desarrollar en los egresados la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos de forma crítica y reflexiva.
- Incorporar la alfabetización digital pedagógica, enseñando el uso crítico de las tecnologías digitales como herramientas de enseñanza, evaluación y gestión en Educación Física.
- Formar profesionales con autonomía para liderar iniciativas, gestionar recursos y comprender el sistema en el que se insertan, ampliando su impacto más allá del aula o el campo deportivo.

Los administradores brasileños y chilenos abogan por que la formación inicial en Educación Física debe evolucionar de un modelo que prioriza la transmisión de conocimientos a uno que priorice el desarrollo de competencias para la acción. Las universidades tienen el reto de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, formando profesionales que no solo posean sólidos conocimientos, sino que sean, sobre todo, agentes competentes, inclusivos e innovadores, preparados para afrontar desafíos educativos y sociales complejos. Implementar estas recomendaciones constituye una estrategia para elevar la calidad y la pertinencia de la formación en Educación Física en Brasil y Chile.



BRASIL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN RECOLECTADA EN GRUPOS FOCALES (ESTUDIANTES, GRADUADOS Y GERENTES)

Se celebraron cuatro reuniones de grupos focales: una con exprofesores, otra con personal administrativo y dos con estudiantes. Las reuniones duraron entre 55 y 90 minutos.

El grupo de profesionales (profesorado y gestor) que participó en los grupos focales estuvo compuesto por 11 sujetos, 4 de ellos graduados en Educación Física y 7 gestores. En cuanto a la distribución por género, se observó un predominio de participantes masculinos (n=7), en comparación con el número de mujeres (n=4).

En cuanto al rango de edad, los docentes graduados tenían entre 25 y 54 años, conformando un grupo heterogéneo que articula trayectorias formativas y profesionales en diferentes etapas de su desarrollo profesional. Dos participantes tienen entre 45 y 54 años, uno entre 35 y 44 años y otro entre 25 y 34 años. Esta diversidad generacional permite acceder a percepciones formativas influenciadas por distintos contextos de política educativa y reformas curriculares en el ámbito, así como por diferentes niveles de inserción laboral.

Los gestores educativos, a su vez, se ubican principalmente en los rangos de edad de 50 a 59 años y de 30 a 39 años, lo que sugiere un grupo experimentado compuesto tanto por profesionales de mayor experiencia como por personal técnico más joven y en ascenso, conformando generaciones administrativas diferenciadas dentro de la burocracia educativa. La mayor presencia de gestores en el rango de edad de 50 a 59 años indica un perfil de larga experiencia institucional y participación en el ciclo de políticas públicas y procesos de toma de decisiones de la red. Los gestores en el rango de edad de 30 a 39 años tienden a representar personal técnico en proceso de renovación, con sólida experiencia operativa y una estrecha participación en la implementación de programas y capacitación a nivel de la red.

En cuanto a la experiencia profesional, los egresados demuestran un trabajo directamente vinculado a la vida escolar y las prácticas pedagógicas, con experiencia en diferentes contextos —escuelas públicas, academias y proyectos deportivos—, lo que evidencia una trayectoria formativa sustentada principalmente en la experiencia

PARTICIPANTS



FUNDING





laboral. Entre ellos, destaca la presencia de profesionales que combinan experiencias en Educación Física Escolar (EFE) y en entornos no escolares (EFM), lo que refuerza la multiplicidad de inserciones docentes típicas en Educación Física en el país.

Los directivos, por su parte, cuentan con experiencia consolidada en el área de políticas públicas de educación y en la coordinación de programas educativos, capacitación y equipamientos, tanto a nivel central (secretaría) como territorial.

El grupo de estudiantes participantes estuvo compuesto por nueve estudiantes de grado en Educación Física, organizados en dos etapas diferenciadas de su formación inicial. De este total, dos estudiantes cursaban el octavo semestre, de 20 y 21 años, representando al grupo que estaba a punto de finalizar el curso y experimentando sus prácticas profesionales finales y el proceso de inserción profesional. Los otros siete participantes, de entre 20 y 25 años, cursaban el sexto semestre, una fase intermedia de su formación, marcada por la profundización de los componentes curriculares pedagógicos y el inicio de experiencias docentes supervisadas.

La composición del grupo es predominantemente masculina, lo cual concuerda con la distribución histórica de hombres en los cursos de Educación Física. En términos generacionales, se trata de un grupo homogéneo, compuesto por jóvenes adultos en transición entre la formación académica y la construcción de su identidad profesional.

GRUPO DE ENFOQUE DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS

El análisis de los datos del grupo focal con estudiantes dio como resultado el surgimiento de los siguientes temas:

1. Desequilibrio curricular

Este tema capta la insatisfacción de los estudiantes con la distribución de contenidos y el enfoque excesivo en áreas que no corresponden a sus aspiraciones profesionales, especialmente la falta de contenidos orientados al sector académico y de alto rendimiento.

Los estudiantes perciben que el currículo enfatiza el trabajo con niños y adolescentes y el juego en la iniciación deportiva, pero tiene poco contenido orientado a la industria del fitness, los deportes de alto rendimiento y los grupos con necesidades especiales.

PARTICIPANTS



FUNDING





Existe consenso entre los estudiantes que participaron en los dos grupos focales realizados con ellos sobre la falta de asignaturas prácticas y teóricas, así como de contenido enfocado en el ámbito académico, un sector profesional en el que los estudiantes pueden realizar prácticas remuneradas. Si bien reconocen la presencia de mucha práctica y mucha teoría, y evalúan positivamente el curso, los estudiantes identificaron un desequilibrio en la presentación del contenido, ya que, según sus aspiraciones, el aprendizaje práctico es más relevante.

Los participantes sugieren que la licenciatura debería estar "más enfocada al alto rendimiento", reconociendo que "también hay gente que prefiere el aspecto deportivo de mayor nivel, más preparación física", mientras que se enfatiza más en los aspectos didácticos y lúdicos .

2. La práctica como motor del aprendizaje.

Esta temática engloba la percepción de los estudiantes de que el aprendizaje significativo y el desarrollo profesional ocurren principalmente a través de la práctica y la interacción activa, contrastando con un modelo de enseñanza teórico y monótono, y entendiendo las pasantías como una fuente primaria de preparación para el ejercicio profesional.

Los estudiantes coinciden en que la experiencia adquirida en un entorno real de proyectos deportivos con niños, academias y situaciones prácticas que ofrece la Universidad aporta más a la preparación profesional que las clases, incluso aquellas que se centran en aspectos prácticos.

La práctica es vista como el "inicio, el punto de inflexión" y el motor de la evolución de la educación física, con un papel decisivo desempeñado por los docentes que supervisan las prácticas en el aprendizaje profesional.

Las clases teóricas son criticadas por ser "monótonas", consistiendo esencialmente en que el profesor "entra con la diapositiva, habla, habla, habla, habla, cierra la diapositiva, hace una pausa, abre la diapositiva, habla, habla, habla, cierra la diapositiva y se acaba la clase".

Los estudiantes valoran la interacción en el aprendizaje y la interacción con el profesor, ya que esto a veces también despierta en el estudiante el deseo de estudiar. Buscan una relación más abierta donde el profesor



esté dispuesto a escuchar y la posibilidad de dar su opinión, lo que indica que las clases sin diálogo con los estudiantes no son efectivas.

Existe una solicitud explícita de "más clases prácticas" y la necesidad de "visitar diferentes lugares para adquirir más experiencia". La falta de este contacto con contextos laborales reales deja a los estudiantes en una situación de vulnerabilidad al realizar prácticas remuneradas, ya que dependen de profesionales en entornos reales para desarrollar sus habilidades profesionales.

3. Brechas en la interacción entre la universidad y el mundo del trabajo.

Este tema aborda las críticas a las universidades por no brindar el apoyo adecuado para conectar a los estudiantes con el mercado laboral (prácticas), delegando casi toda la responsabilidad en el estudiante.

Los estudiantes perciben la falta de otro puente para las prácticas profesionales y sugieren que debería haber un mejor puente entre la universidad y los clubes o academias. Informan que tienen que buscar activamente prácticas profesionales. La necesidad de prácticas profesionales remuneradas es un punto crítico. Si bien las prácticas voluntarias son posibles, los estudiantes necesitan prácticas profesionales remuneradas para pagar la universidad, las cuentas y sobrevivir. Se sugiere que la universidad podría establecer convenios para que los estudiantes puedan realizar prácticas profesionales remuneradas.

La falta de apoyo a las pasantías puede llevar a que la universidad pierda estudiantes ante universidades que ofrecen un puente hacia el campo profesional a través de pasantías remuneradas.

Los estudiantes también destacan la importancia crucial del diálogo y de una atención más individualizada del coordinador del curso a sus necesidades, indicando incluso riesgos de abandono del curso por falta de apoyo del coordinador.

4. Tomar posesión de la propia educación.

Este tema resalta la percepción de los estudiantes de que, a pesar de las deficiencias de la universidad, la responsabilidad última de su educación y preparación recae

PARTICIPANTS



FUNDING





en su esfuerzo individual y su búsqueda activa de conocimiento y experiencia.

El estudiante reconoce que "también hay que buscar" las propias asignaturas, porque si dependen únicamente de la universidad, serán "profesionales que repiten la misma receta". El compromiso personal con la propia formación se destaca como una cualidad importante para aprovechar al máximo el curso y las oportunidades de aprendizaje durante las prácticas.

La búsqueda de información y experiencia, como la adquirida durante las prácticas, fue crucial para la preparación. Un estudiante que buscaba trabajar con niños cursaba cursos adicionales en otras instituciones y consultaba la bibliografía especializada para satisfacer las exigencias de las prácticas relacionadas con actividades deportivas infantiles. Los estudiantes reconocen que la carrera universitaria les proporciona una base sólida para estudiar y buscar información de forma autónoma, pero entienden que los aspectos individuales y los compromisos personales son más relevantes para una preparación profesional adecuada.

El análisis de los resultados de los grupos focales revela una paradoja en la formación de los estudiantes de la USJT en Educación Física. Por un lado, los participantes expresan un fuerte sentido de autonomía y protagonismo en su formación, complementando activamente su experiencia universitaria con prácticas profesionales y cursos externos. Por otro lado, expresan fuertes críticas a la estructura curricular y al apoyo institucional.

El principal punto de tensión radica en el desajuste entre el énfasis curricular (muy centrado en el juego/infancia) y las demandas del mercado de trabajo (necesidad de un enfoque en lo académico/alto rendimiento y grupos especiales), sumado a la fragilidad del puente entre la universidad y el mundo del trabajo (prácticas), especialmente en lo referente a la remuneración y la facilitación de colaboraciones.

Los hallazgos sugieren las siguientes implicaciones:

1. Evaluar el equilibrio entre áreas, considerando la sugerencia de un currículo más segmentado o la ampliación de asignaturas obligatorias/electivas enfocadas al entrenamiento, prescripción de ejercicio y alto rendimiento.



2. Transformar el modelo de aula invirtiendo en metodologías activas e interactivas que permitan la participación de los estudiantes, minimizando el formato de "clase monótona".
3. Priorizar la creación de convenios para prácticas remuneradas y establecer una comunicación más estrecha y facilitadora con clubes y gimnasios, reconociendo las prácticas como un factor crítico para la empleabilidad.
4. Aumentar el contacto y apoyo del coordinador del curso para mitigar la percepción de falta de "apoyo" y la sensación de ser ignorado en el proceso de formación.

Grupo focal de profesores brasileños

El análisis de los datos del grupo focal con ex reclusos dio como resultado el surgimiento de los siguientes temas:

1. La devaluación de la educación física en el currículo escolar

Este tema se centra en las percepciones de exdocentes sobre los desafíos estructurales, sociales y políticos que impactan directamente la práctica docente de Educación Física en las escuelas . La narrativa revela un campo profesional complejo, marcado por obstáculos persistentes, pero también por una notable resiliencia y un compromiso ético-político con el área .

El núcleo de la crítica reside en la devaluación de la Educación Física en comparación con otros componentes curriculares considerados en las evaluaciones de rendimiento escolar. Los graduados denuncian que la centralidad de los índices de rendimiento y las evaluaciones externas, que priorizan explícitamente la Lengua Portuguesa y las Matemáticas, refuerza una jerarquía curricular que margina la Educación Física del currículo escolar.

Esta devaluación no solo se manifiesta en la percepción de la dirección o los padres, sino también en las condiciones materiales y estructurales del entorno escolar. Las quejas sobre la falta de materiales y una estructura física adecuada constituyen un verdadero obstáculo que limita las posibilidades pedagógicas, impidiendo ofrecer experiencias corporales diversas y enriquecedoras, tal como se conciben y estudian en la formación inicial del profesorado . El docente, por lo tanto, debe ser un "artesano" de la enseñanza, adaptándose creativamente a las deficiencias,



algo que, por lo general, no se aborda en la formación inicial del profesorado universitario.

Un desafío importante es la gestión de currículos prescritos y rígidos , particularmente en el Estado de São Paulo . Esta rigidez curricular deja poco espacio para la autonomía docente, esencial para que los docentes conecten sus clases de Educación Física con las realidades, necesidades y culturas estudiantiles locales. Los docentes formados para ser agentes críticos y reflexivos se enfrentan a una estructura que los obliga a ser meros seguidores de protocolos.

La deportivización de la práctica es otro síntoma de esta rigidez . Si bien la formación inicial del profesorado ha problematizado y criticado la visión de la Educación Física centrada únicamente en el rendimiento deportivo (enfoque tradicional), la realidad para muchos colegas que aún trabajan en centros educativos muestra esta práctica como dominante. Por lo tanto, el profesorado necesita emprender un proceso de deconstrucción pedagógica para que la Educación Física se conciba en su totalidad y no solo como entrenamiento deportivo o recreación.

Los efectos de la pandemia , y en particular la experiencia del aprendizaje a distancia en Educación Física , emergen como elementos de complejidad . La modalidad de aprendizaje a distancia, por su propia naturaleza, impone desafíos en un campo cuyos pilares son la experiencia corporal y la interacción práctica. Si bien no se detalla en los extractos, se presume que la experiencia de enseñar en un contexto pospandémico, donde se agudizan las tasas de deserción estudiantil y los desafíos socioemocionales , añade una capa de dificultad a la práctica docente actual.

2. Entrenamiento con Praxis

Este tema aborda la evaluación crítica que hacen los egresados de su formación inicial y propone caminos concretos para superar sus limitaciones, con énfasis en la práctica docente -acción reflexiva y transformadora desde la realidad .

PARTICIPANTS



FUNDING





Los graduados destacan que la principal brecha en la formación inicial docente reside en la dificultad de establecer una conexión clara entre el marco teórico-crítico aprendido en el aula y las complejidades de la vida escolar diaria . La teoría, al desvincularse de la práctica, corre el riesgo de volverse abstracta o inoperante, dejando al docente vulnerable a prácticas recreativas o deportivas .

Superar esta limitación requiere una conexión más estrecha y significativa entre teoría y práctica , integrando más plenamente la Universidad y la Escuela, en programas de formación que consideren los desafíos contemporáneos de la docencia.

Los participantes del grupo de trabajo propusieron un conjunto de estrategias que podrían haber fortalecido su formación, transformándola en un proceso más coherente con la realidad social y escolar:

- La calidad de las prácticas se considera crucial . Unas prácticas significativas implican no solo una observación superficial o práctica docente, sino una inmersión reflexiva y supervisada que permite al estudiante experimentar la totalidad de la rutina escolar, las tensiones, los conflictos y las oportunidades pedagógicas.
- Los proyectos de extensión que llevan a los estudiantes al campo y a la realidad social se consideran un mecanismo esencial . La extensión cumple la función de abrir la universidad a sus muros, exponiendo a los futuros docentes a una diversidad de individuos y contextos, lo cual es vital para una educación que valore la diversidad del alumnado que asiste a las escuelas.
- Actividades curriculares, como grupos de estudio, para promover la reflexión colectiva y crítica sobre la práctica . Estos espacios funcionan como un espacio de praxis, donde el estudiante puede procesar experiencias de campo a la luz de la teoría, con el apoyo de pares y profesores.

3. Educación continua

Este tema explora el período posterior a la graduación y revela una mentalidad entre los graduados que ven la educación continua no como una obligación burocrática, sino



como ... compromiso ético con la calidad de la propia práctica docente .

La trayectoria profesional de los graduados se caracteriza por una búsqueda incansable de superación personal. Relatan su participación en cursos, eventos académicos y estudios de posgrado . Esto sugiere que la formación inicial, si bien importante, se considera un punto de partida, no la meta.

La participación en eventos académicos demuestra el deseo de mantenerse actualizado con el conocimiento producido en el campo, reforzando la identidad profesional.

Fundamentalmente, la educación continua se manifiesta como un espacio para la sensibilidad ante las nuevas demandas sociales . Los docentes buscan reflexionar sobre el uso de las tecnologías, los indicadores sociales de la diferencia, la diversidad y la inclusión.

Esta apertura a temas emergentes refleja la comprensión de que la escuela es un microcosmos de la sociedad y que el docente, para ser relevante y transformador, necesita estar preparado para lidiar con la complejidad de identidades y desigualdades que permean el ambiente educativo.

La búsqueda de la formación continua se basa en una profunda comprensión de la educación como un proceso humano que acerca a estudiantes y docentes . El docente egresado valora la dimensión relacional de la enseñanza, considerándola un intercambio que fomenta el crecimiento mutuo. El discurso concluye reafirmando la importancia de la formación como un proceso crítico .

El pensamiento crítico se define como la capacidad de desarrollar individuos capaces de interpretar y actuar ante diferentes realidades . Por lo tanto, el compromiso ético del docente es educar para la lectura crítica y la intervención en la realidad. La formación continua se considera el mecanismo mediante el cual el docente garantiza el mantenimiento de su propio pensamiento crítico y su pertinencia.

Los resultados de este grupo de discusión presentan un panorama de resistencia profesional en un contexto de debilidades estructurales y curriculares . La principal tensión identificada reside en la disparidad entre la formación idealizada y la realidad escolar .



La denuncia por la devaluación de la Educación Física en el currículo escolar. Esto no es un lamento personal, sino una denuncia contra la política educativa que, al priorizar la clasificación por índices en detrimento de la educación holística, desvirtúa el potencial de la Educación Física para actuar en el desarrollo del cuerpo y la salud. En este escenario, el docente se ve obligado a una resistencia diaria , esforzándose por ser creativo y mantenerse fiel a su compromiso ético, incluso con la falta de materiales y la rigidez del currículo prescrito . Esta resistencia, como acto de compromiso, resuena en la visión de la formación continua como una opción activa para evitar rendirse a la inercia o a la "receta" profesional.

Los graduados no critican la teoría en sí, sino su desconexión con la realidad. Sugieren prácticas más significativas y la inclusión de proyectos de extensión comunitaria. Estos son elementos clave para consolidar la educación . Esto implica un modelo de formación que adopta la "pedagogía de la praxis ", donde la teoría ilumina la práctica, y la práctica retroalimenta la teoría de forma cíclica y reflexiva, superando la dicotomía teoría-práctica. La universidad debe actuar como mediadora activa, guiando al estudiante a experimentar la diversidad y las problemáticas sociales *in situ* , transformando el aula en un laboratorio de reflexión crítica, y no solo en un repositorio de información.

La relevancia de la formación continua demuestra que los graduados han interiorizado la visión del profesional de la Educación Física como un intelectual transformador . Al buscar activamente el conocimiento en áreas emergentes como la tecnología, la diversidad y los marcadores sociales , demuestran que la formación crítica (el objetivo final del grado de docente) no termina con la obtención del diploma, sino que se perpetúa como una postura ética profesional . Esta postura garantiza que el docente no sea un simple repetidor de contenidos, sino un agente capaz de interpretar la complejidad social y actuar en ella.

La información recopilada de los egresados de los programas de formación docente de pregrado demuestra la necesidad de que la universidad revise el papel de las prácticas profesionales y los programas de extensión . Es en estas áreas donde se construye la praxis. La creación de "grupos de estudio que promuevan la reflexión colectiva y crítica ", sugerida por los egresados, podría



institucionalizarse para garantizar un espacio continuo de diálogo entre la teoría curricular y las experiencias adquiridas en las prácticas profesionales, transformando al docente en un investigador de su propia práctica.

La formación docente debe entonces reestructurarse no sólo en sus contenidos, sino también en su estructura pedagógica y política, para asegurar que los docentes egresados sean capaces de ser agentes de cambio, resistentes a la devaluación y comprometidos con una educación crítica, inclusiva e intérprete de las nuevas realidades.

Recomendaciones:

1. Promover la reflexión crítica sobre los currículos prescritos, enfatizando las estrategias de desdorsación y el diálogo con los marcadores sociales de la diferencia. , preparando docentes para actuar en realidades diversas, superando la rigidez curricular percibida en el campo .
2. Fortalecer el área de Prácticas y Extensión, garantizando que las prácticas sean más significativas y que los proyectos de extensión lleven a los estudiantes a la práctica . La universidad debería crear mecanismos para procesar teóricamente estas experiencias de campo, como grupos de estudio reflexivos obligatorios .
3. Crear y promover activamente cursos de posgrado y extensión sobre tecnología en educación, inclusión y diversidad. , reconociendo el deseo del egresado de mejorar continuamente como un compromiso ético con el campo .

Para los egresados que participaron en los grupos focales, la Universidad, al responder a estas demandas, no sólo mejorará la calidad de la formación inicial, sino que también se alinearán al ideal de una formación crítica, capaz de formar individuos que interpreten y actúen en diferentes realidades, preparando al profesor de Educación Física para ser un agente de transformación social.

GRUPO DE ENFOQUE DE GERENTES BRASILEÑOS

PARTICIPANTS



FUNDING





El análisis de los datos del grupo focal con directivos dio como resultado una descripción de las competencias consideradas esenciales para el desempeño profesional.

1. Aprendiendo a aprender

La habilidad más valorada es aprender a aprender . Los directivos afirman que las antiguas "fórmulas" y metodologías ya no son eficaces, dada la diversidad... Se ha extendido por todos los campos . Por consiguiente, el profesional ideal debe tener un perfil capaz de transitar por diferentes áreas y adaptarse, ya que ya no se trata de aplicar un método fijo .

Para los directivos es necesario formar profesionales capaces de Conectar mejor la teoría con la práctica. y poseer conocimientos contextualizados. La capacidad de «deconstruir para construir» nuevos conocimientos y prácticas .

Los directivos destacan el valor de habilidades que van más allá del contenido técnico, como la capacidad de adaptarse a nuevos retos y las perspectivas teórico-metodológicas. Además, enfatizan aspectos actitudinales como establecer vínculos más sólidos con el público objetivo de la intervención profesional y demostrar empatía. , entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para evitar ser rígido en la práctica .

Los directivos realizaron una evaluación crítica de la formación de quienes ingresan al mercado, señalando debilidades en las bases estructurales y metodológicas de los cursos .

2. Aprendizaje a través de actividades presenciales

curso de Educación Física en línea (a distancia) no defiende la naturaleza de la disciplina y, en opinión de los administradores, la contradice . La formación en Educación Física requiere una estructura que permita a los profesionales reflexionar y experimentar . La crítica radica en que la educación a distancia no ofrece la experiencia práctica ni la interacción necesarias para esta disciplina, lo que refuerza la dificultad que enfrentan los docentes para traducir sus conocimientos a la práctica .

3. Comprender el contexto de acción utilizando la formación académica.

PARTICIPANTS



FUNDING





Los directivos reconocen la importancia de la formación inicial, pero señalan la disparidad entre los conocimientos teóricos y los desafíos reales del sector: un desafío importante para los recién graduados es tratar con estudiantes de educación formal que están "obligados" a estar en la escuela. , a diferencia de los estudiantes en proyectos, academias o clubes, quienes demuestran un interés intrínseco .

Los directivos reconocen que los profesionales de la educación física históricamente han rehusado generar conocimiento académico , creyendo que "la práctica era suficiente ". Esto ha contribuido a la crisis de identidad en la educación física, dejando al campo vulnerable a juicios externos. Por lo tanto, la formación debe ir más allá de la técnica para formar profesionales con una base académica y capacidad de reflexión crítica para afrontar un mercado laboral en rápida evolución .

Puntos comunes entre los tres públicos (estudiantes, exalumnos y administradores)

A partir del análisis temático de los tres Grupos Focales (estudiantes, egresados y gestores) , destacamos los puntos de convergencia y recomendaciones para la mejora de los cursos de formación profesional en Educación Física.

El principal y más enfático punto de convergencia entre los tres grupos es la insuficiencia de su formación para conectar la teoría y la práctica con la compleja realidad del ejercicio profesional .

Los estudiantes se quejan de que las clases teóricas son "monótonas" y sienten que el aprendizaje significativo, el "inicio" y el "punto de inflexión", ocurren casi exclusivamente durante las prácticas, vistas como el "motor del aprendizaje".

Tú Los graduados critican la principal laguna en su formación: la desconexión entre la teoría y las complejidades de la vida profesional diaria , que los deja vulnerables a las prácticas tradicionales.

Los directivos refuerzan esta crítica, señalando que la formación a distancia "ataca contra" la naturaleza del campo (que exige experiencia y reflexión) y que los profesionales que entran al mercado carecen de conocimientos contextualizados y de capacidad de "desconstruir para construir" nuevas prácticas.



Los grupos convergen a favor de una educación que abandone la pedagogía de la transmisión y adopte modelos activos y reflexivos, donde la práctica y la discusión crítica sobre ella estén en el centro.

Los tres grupos identifican un desajuste entre los contenidos del curso y las demandas reales del contexto profesional, lo que se manifiesta en una crisis de identidad respecto del papel de la Educación Física.

Los estudiantes Señalan un desequilibrio curricular centrado en actividades lúdicas/infantiles, con ausencia de áreas de empleabilidad (academias, deporte de alto rendimiento, grupos especiales), que son fuentes de prácticas remuneradas y aspiraciones profesionales.

Los graduados Critican la rigidez de los "currículos prescritos e inflexibles" y la necesidad de desdeportivar la práctica escolar, mientras que al mismo tiempo la formación debería permitirles abordar la diversidad (marcadores sociales de la diferencia) y las nuevas demandas sociales de los diferentes públicos en las clases de Educación Física.

Los directivos demandan un profesional con perfil generalista y formación académica que sea capaz de combinar teoría y práctica, es decir, que domine la técnica esencial pero la aplique de forma contextualizada y reflexiva.

El currículo actual se considera inadecuado porque no prepara profesionales para trabajar en múltiples realidades (escolarización obligatoria, academia, proyectos sociales) con la profundidad teórica y técnica necesaria.

A pesar de las críticas a la universidad, todos los grupos coinciden en que el éxito profesional depende fundamentalmente de la actitud y proactividad del individuo, que debe ser autónomo en la búsqueda del conocimiento.

Los estudiantes afirman: "también hay que buscar" las asignaturas y la experiencia, para no ser un profesional que "sólo repite la misma receta".

Los egresados transforman la "Formación Continua" en un "compromiso ético" y un acto de resistencia, buscando activamente una formación complementaria en temas emergentes como la tecnología y la inclusión.

Los directivos consideran que "aprender a aprender" es la habilidad más valorada. Buscan profesionales capaces de establecer las conexiones necesarias para atraer a



estudiantes formales y desenvolverse en un mercado laboral en constante evolución.

El análisis de la información recopilada en los grupos focales demuestra que la formación en educación física se encuentra en un momento crítico, donde la falta de apoyo institucional y la desalineación curricular obligan a los profesionales a buscar individualmente la calidad y la pertinencia de su práctica. La universidad debe transitar urgentemente de una postura de enseñanza-transmisión a una institución que media la práctica .

A continuación se presenta un conjunto de recomendaciones, basadas en los puntos de convergencia y propuestas de los participantes:

1. Reformar el modelo de enseñanza, exigiendo metodologías activas e interactivas que permitan el diálogo y la aportación del alumnado , minimizando el formato de "clase monótona".
2. Proporcionar actividades de estudio, grupos y proyectos dentro del currículo que funcionen como un *locus* de praxis, permitiendo a los estudiantes procesar críticamente las experiencias de campo a la luz de la teoría.
3. Evaluar la insuficiencia de la formación a distancia para el campo de la Educación Física, argumentando la necesidad de experiencias prácticas contextualizadas durante la formación.
4. Crear una estructura de apoyo activa para prácticas remuneradas (según la demanda estudiantil) y prácticas significativas (según la demanda de egresados). La universidad debería actuar como un puente para la colaboración con academias, clubes y redes educativas.
5. Garantizar el diálogo y una atención más individualizada por parte del coordinador del curso para mitigar la percepción de falta de "apoyo" y el riesgo de abandono del curso, tal y como advierten los estudiantes.
6. currículo más segmentado o la ampliación de asignaturas electivas/obligatorias que atiendan a diferentes áreas de mercado (Alto Rendimiento, Grupos Especiales, Fitness), sin descuidar una perspectiva crítica.
7. La formación debe ir más allá de la técnica, proporcionando " una base académica y capacidad de



pensamiento crítico ", formando un profesional capaz de interpretar y actuar en diferentes realidades , y de combinar el dominio de contenidos específicos del campo con la capacidad de leer y actuar en contextos diversos.

CHILE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN RECOLECTADA EN GRUPOS FOCALES (ESTUDIANTES, GRADUADOS Y DIRECTIVOS)

GRUPO DE ENFOQUE ESTUDIANTIL

El diagnóstico chileno, basado en la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) con estudiantes del último año de Formación Inicial Docente en Pedagogía de la Educación Física, revela un escenario con bases pedagógicas sólidas, pero con focos de intervención específicos en la práctica de la inclusión y la diversidad curricular.

Fortalezas: Clima académico y bases pedagógicas sólidas

Las narrativas chilenas resaltaron los aspectos positivos de la convivencia y la orientación curricular.

Relación estrecha entre profesor y alumno: La formación se valora por su trato humano, accesibilidad y disposición al diálogo entre el profesorado. Esta relación se considera crucial para crear un entorno de aprendizaje positivo.

Enfoque en la didáctica escolar: el currículo es reconocido por proporcionar buenas herramientas fundamentales y centrarse en la didáctica del deporte en lugar de la técnica, guiando el entrenamiento de una manera apropiada para su uso en entornos escolares.

Recursos preparatorios eficaces: Las " miniclases " se citan explícitamente como un recurso útil para simular la enseñanza, practicar la planificación y generar confianza inicial.

PARTICIPANTS



FUNDING





Debilidades: La brecha de inclusión en la práctica y el desequilibrio del contenido

Las debilidades identificadas ponen de relieve fallas en la traducción del conocimiento a la práctica y en la distribución equitativa de los temas.

Brecha teórico-práctica en inclusión: Esta es la debilidad más grave. Si bien existe conocimiento teórico, el alumnado reporta una preparación insuficiente para intervenir en situaciones reales de diversidad, como casos de TEA, discapacidad y diversidad funcional. La falta de experiencia práctica en inclusión es un factor que aumenta la inseguridad en la docencia.

Desequilibrio en la cobertura deportiva: El currículo presenta una formación dispar y una cobertura limitada de las asignaturas. Algunos deportes reciben una cantidad excesiva de tiempo de enseñanza (p. ej., baloncesto), mientras que otros se abordan superficialmente, lo que afecta la formación de los futuros docentes.

Capacitación insuficiente en expresión corporal: Se destacó la falta de tiempo y contenidos dedicados a la expresión corporal, específicamente al baile nacional (cueca), afectando la confianza y capacidad para enseñar esta manifestación cultural.

Falta de asignaturas clave: Se percibe una falta de ramas específicas en áreas pedagógicas vitales, como la evaluación y la metodología de la enseñanza, que, cuando se ofrecen, son impartidas por profesores que no son especialistas en Educación Física.

Oportunidades y amenazas: modernización y respuesta a las demandas del sistema

Las oportunidades y amenazas identificadas orientan la agenda de innovación de FID Chile.

Necesidad de Inclusión Práctica y Gestión de Conflictos: Las oportunidades más claras son la incorporación de experiencias reales de inclusión (deporte adaptado, casos de TEA) y el fortalecimiento de la convivencia escolar a través de asignaturas específicas que aborden la gestión



del aula, los sesgos de género y la resolución de conflictos.

Actualizaciones y Tecnología: Existe una demanda de actualizaciones tecnológicas, incluyendo la integración de temas como Inteligencia Artificial (IA), gamificación y metodologías activas para responder a los intereses de los estudiantes y evitar el riesgo de quedarse atrás de escuelas más innovadoras.

Amenazas al Sistema Escolar: Las amenazas externas están dominadas por las rápidas y cambiantes demandas del sistema escolar, especialmente el aumento de diagnósticos y necesidades educativas especiales, que requieren una actualización constante que la formación inicial aún no es capaz de proporcionar plenamente.

Grupo de enfoque para docentes y directivos en Chile

El análisis de Grupos Focales con Egresados y Empleadores en Chile complementa el diagnóstico de los estudiantes, ofreciendo una visión retrospectiva de la efectividad de la Formación Inicial Docente (FID) en Pedagogía de la Educación Física y las expectativas del mercado laboral.

Profesores

El grupo de docentes, ya integrado al contexto escolar chileno, corrobora las percepciones de fortalezas pedagógicas y humanas, pero señala debilidades cruciales relacionadas con la preparación administrativa y la adaptación a las nuevas realidades de la inclusión.

Fortalezas: Diferenciación humana y metodologías flexibles

- **Sello Institucional Enfocado al Ser Humano:** El programa es visto como un factor diferenciador positivo frente a otras instituciones, debido especialmente a su "enfoque humano" y a la cercanía y accesibilidad de su profesorado, fomentando un perfil profesional altamente calificado.
- **Metodologías e Innovación:** Se reconocen las metodologías flexibles y contextualizadas, con clases dinámicas que se adaptan a la realidad del curso. Los graduados valoran la incorporación de deportes

PARTICIPANTS



FUNDING





emergentes y actividades innovadoras (como la adaptación de juegos y videojuegos populares) que potencian la conexión con los intereses de los estudiantes.

- **Herramientas Básicas:** A pesar de los contextos adversos (pandemia y convulsiones sociales), los egresados sienten que han adquirido las competencias esenciales y las herramientas básicas necesarias para el ejercicio inicial de la docencia.

Debilidades: Inclusión, administración y transición profesional

- **Brecha en la Inclusión Actual:** La preparación para la inclusión se considera insuficiente. La formación previa se centraba en poblaciones con enfermedades crónicas (obesidad, diabetes), pero no proporciona herramientas para abordar las necesidades educativas especiales prevalentes hoy en día, como el TEA (Trastorno del Espectro Autista) y el TDAH .
- **Déficit de capacitación administrativa:** Una deficiencia grave es la insuficiente capacitación administrativa , con egresados no preparados para tareas esenciales como llenar libros de clase, asumir el papel de director de escuela o planificar la orientación escolar.
- **Incertidumbre en el Ingreso al Mercado Laboral:** La falta de orientación previa y módulos de transición al mundo real del trabajo hace que la transición de estudiante a docente se viva con incertidumbre y un proceso de aprendizaje "sobre la marcha" .

Oportunidades: Módulos de contexto y apoyo

- Egresados proponen crear una rama denominada "Adaptación al contexto y generaciones" para preparar a los docentes ante los cambios culturales y las tendencias juveniles.
- La inclusión de un módulo de "Inserción Laboral" se considera esencial para la formación en tareas administrativas y cultura organizacional.

Empleadores (Gerentes):

Los empleadores, que representan la perspectiva del sistema escolar y sus demandas prácticas, confirman la actitud positiva y la aptitud de los graduados, pero señalan fallas

PARTICIPANTS



FUNDING





importantes en la gestión del grupo y la estructura organizativa .

Fortalezas: Vocación, Investigación y Adaptabilidad

- Vocación y Proactividad : Una fuerte voluntad de servicio , proactividad y receptividad a las sugerencias son las mayores cualidades del estudiantado y exalumnos.
- Base Sólida de Investigación: Se reconoce una base sólida de investigación , con énfasis en la creación de conocimiento y una perspectiva científica, diferenciando a FID de otras instituciones.
- Diversificación deportiva: Se pone énfasis en el entrenamiento en deportes emergentes (calistenia , slacklining , kinball) junto a la práctica de deportes clásicos.
- Preparación curricular: Los graduados demuestran dominio de los fundamentos curriculares y una comprensión de los requisitos del currículo nacional.

Debilidades: Gestión de grupos, inclusión y organización escolar

- Falta de habilidades de gestión de grupos: Este es el aspecto más desafiante para los profesionales. Existe una falta de capacitación en gestión de grupos y resolución de conflictos, algo esencial para la práctica diaria en el aula.
- Inclusión limitada: Los empleadores confirman una capacitación limitada en herramientas de inclusión , lo que expone al sistema escolar al riesgo de enfrentar situaciones inesperadas (por ejemplo, estudiantes con TEA) sin una preparación docente previa.
- Déficit organizativo y académico: Existe desconocimiento de la estructura organizativa del centro (funciones de la UTP, convivencia escolar, equipos directivos) y falta de preparación para roles de liderazgo/mentoría . También se observan deficiencias en las competencias académicas formales (redacción, estilo APA) y en la metodología de investigación .

Amenazas y oportunidades: Alineación estratégica

- Amenazas: El desajuste entre la formación y las demandas del sistema (especialmente en inclusión) y la

PARTICIPANTS



FUNDING





desvalorización de la investigación a nivel de pregrado son las principales amenazas.

- Oportunidades: Los directivos sugieren fortalecer la formulación de proyectos (recaudación de fondos), reestructurar el currículo para incluir ramas sobre orientación escolar y habilidades de liderazgo , e incluir ramas de juegos de roles prácticos para capacitar en gestión de proyectos y grupos.

La síntesis final alinea las demandas de los tres públicos chilenos en seis ejes estratégicos, que deben guiar la modernización de la Formación Inicial Docente:

Eje estratégico	Enfoque de la acción (Implementación curricular)	Público objetivo de la mejora
1. Inclusión y atención a la diversidad	Módulos obligatorios sobre TEA, NEE y discapacidad, con estrategias específicas de Educación Física y simulaciones prácticas de adaptación motora.	Estudiantes y graduados
2. Gestión y liderazgo de grupos	Las áreas de especialización incluyen la gestión del aula, la resolución de conflictos y el liderazgo escolar . Capacitación específica en las funciones de director de curso y apoyo socioemocional .	Titulares y empleadores
3. Habilidades académicas y de investigación	Fortalecimiento de la metodología de investigación, la escritura académica y las normas de estilo APA . Creación de vías para la investigación a fondo y talleres sobre el uso de bases de datos.	Empleadores
4. Conexión con la estructura escolar	Módulo específico sobre organización interna de los colegios (funciones de la UTP, equipos directivos) y formación en formulación y gestión de proyectos (captación de fondos).	Titulares y empleadores
5. Innovación y diversificación en el deporte	Ampliando la gama de deportes emergentes y adaptados. Integrando la gamificación y experiencias motoras innovadoras.	Estudiantes
6. Vinculación con Políticas Públicas	Alineación constante del currículo con las leyes y normativas vigentes	Titulares y empleadores



(por ejemplo, Ley del Trastorno del Espectro Autista) y creación de un observatorio de políticas educativas que retroalimente la trayectoria profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

Este diagnóstico, basado en las percepciones colectivas de estudiantes, graduados y administradores de los contextos brasileño y chileno, logró su objetivo central al presentar una visión multifacética y crítica de la formación inicial docente en Educación Física. La convergencia de los datos recopilados, a pesar de las especificidades regionales y las distinciones curriculares entre la licenciatura (Brasil) y la formación unificada (Chile), revela un conjunto de desafíos recurrentes y ejes temáticos que se imponen como un imperativo para la innovación pedagógica en las universidades de ambos países.

La brecha entre la teoría y la práctica

La debilidad señalada consensualmente por directivos y graduados de ambos países reside en la profunda brecha entre el conocimiento teórico-académico y la competencia para la acción profesional en contextos reales. Estos profesionales recomiendan que la formación inicial evolucione de un modelo que históricamente ha priorizado la transmisión de contenidos a un paradigma centrado en el desarrollo de competencias reflexivas. El profesional egresado necesita un marco sólido que le permita no solo "saber", sino fundamentalmente "saber hacer" y "saber ser" ante la complejidad inherente del entorno laboral, ya sea en la escuela, la academia o la comunidad.

Principios básicos para la innovación curricular en Brasil y Chile

Las innovaciones en la formación inicial de profesores de Educación Física en Brasil y Chile deben, por tanto, estructurarse en torno a cuatro ejes, que representan los temas recurrentes y las principales demandas identificadas por el estudio:

PARTICIPANTS



FUNDING





1. Inclusión, Diversidad y Equidad: Dominar estrategias para planificar e impartir clases verdaderamente inclusivas se ha convertido en una habilidad indispensable, aunque a menudo deficiente. Los nuevos marcos curriculares deberían formalizar la capacidad de adaptación y la valoración de la diversidad (incluidas las cuestiones étnico-raciales y de género) como pilar central, preparando a los futuros profesionales para trabajar en entornos heterogéneos y garantizando un acceso equitativo a la cultura física.
2. Inmersión práctica y reflexiva: Es urgente romper con el modelo de prácticas tardías y aisladas. Se recomienda implementar un proceso continuo de experiencias prácticas supervisadas y reflexivas desde los primeros semestres . Esta inmersión, en colaboración estratégica con escuelas, clubes y comunidades, debe exponer al estudiante a la verdadera complejidad de la profesión, utilizando la práctica como laboratorio para la aplicación crítica y la reconstrucción constante del conocimiento teórico.
3. Desarrollo de la autonomía: Los directivos de ambos países demandan profesionales que no sean meros instructores. La formación debe dotar a los graduados de la autonomía necesaria para liderar iniciativas, gestionar recursos (materiales, temporales y humanos) y comprender el sistema sociopolítico-institucional en el que operan. Por lo tanto, el currículo debe incorporar el desarrollo de habilidades de gestión y liderazgo que amplíen el impacto del profesional más allá de su ámbito de actividad inmediato.
4. Alfabetización digital pedagógica y uso crítico de las tecnologías: En un escenario de aceleración digital, la inclusión de la alfabetización digital pedagógica es ineludible. Esta no se limita al uso instrumental de software, sino a la enseñanza del uso crítico de las tecnologías digitales (y la Inteligencia Artificial) como herramientas innovadoras para la enseñanza, la evaluación, el



procesamiento de la información y la comunicación, mejorando la gestión del aprendizaje en Educación Física.

La implementación de estas recomendaciones marca una ruta estratégica para las instituciones de educación superior de Brasil y Chile. El desafío es formar profesionales que, además de poseer sólidos conocimientos científicos, sean, sobre todo, agentes competentes, inclusivos e innovadores, capaces de conectar la universidad con las complejas demandas de la sociedad contemporánea.

PARTICIPANTS



FUNDING

