

## **Practices in Physical Education teacher training: Documentary analysis of accreditations in Chile**

### **Las prácticas en la formación de profesores de Educación Física: Análisis documental de acreditaciones en Chile**

**Claudio Hinojosa-Torres<sup>1\*</sup>, Sebastián Espoz-Lazo<sup>2</sup>, Juan Pablo Zavala-Crichton<sup>1</sup>, Laura Cañadas Martín<sup>3</sup>, Rodrigo Yáñez-Sepúlveda<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello, Chile.

<sup>2</sup> Universidad de Santiago de Chile (USACH), Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud, Chile.

<sup>3</sup> Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

\*Correspondence: Claudio Hinojosa-Torres; [claudio.hinojosa@unab.cl](mailto:claudio.hinojosa@unab.cl)

#### **ABSTRACT**

In Chile, accreditation of pedagogy programs is crucial to ensure quality in teacher training, according to Law 20.129. This qualitative documentary study reviewed 29 accreditation resolutions of Physical Education Pedagogy programs, using content analysis with Atlas.ti 24. The findings reveal that: a) practice is essential in teacher training; b) the quality and quantity of practice centers are key to achieve training objectives; and c) collaboration between universities and the school system raises the quality of educational practices.

#### **KEYWORDS**

Educational Policy; Quality Assurance; Teacher Training; Pedagogical Practices

#### **RESUMEN**

En Chile, la acreditación de programas de pedagogía es crucial para asegurar la calidad en la formación docente, conforme a la Ley 20.129. El presente estudio cualitativo documental revisó 29 resoluciones de acreditación de carreras de Pedagogía en Educación Física, utilizando análisis de contenido con Atlas.ti 24. Los hallazgos indican que: a) la práctica es esencial en la formación docente; b) la calidad

y cantidad de centros de práctica son clave para alcanzar objetivos formativos; y c) la colaboración entre universidades y el sistema escolar eleva la calidad de las prácticas educativas.

## **PALABRAS CLAVES**

Política Educativa; Aseguramiento de la Calidad; Formación Docente; Prácticas Pedagógicas

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los procesos de aseguramiento de la calidad han cobrado gran importancia en la educación superior chilena, por lo que su relevancia no puede subestimarse (Rodríguez, 2017). Este es un proceso continuo que busca mejorar la educación, garantizando que las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, cumplan con una serie de estándares que proporcionen una educación relevante y efectiva (Medina-Manrique et al., 2022). En Chile, este proceso es supervisado por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), establecido por la Ley N°21.091 e integrado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior (CNA, 2006).

Los procesos de acreditación son mecanismos formales de evaluación y validación de la calidad educativa, especialmente relevantes en las carreras de pedagogía debido a la Ley 20.129, que exige criterios rigurosos para la formación docente (Rosa & Amaral, 2014; Sotomayor & Gysling, 2011). Esta exigencia responde al interés del estado chileno por garantizar una formación docente de excelencia, formando profesionales cualificados para los retos de un entorno educativo dinámico (Marcelo & Vaillant, 2009).

En los programas de formación docente, particularmente en Educación Física, las prácticas pedagógicas son fundamentales para la preparación integral de los futuros educadores. Estas prácticas desarrollan habilidades teórico-prácticas y fomentan la reflexión pedagógica sobre los desafíos actuales, contribuyendo al desarrollo profesional continuo (Díaz, 2014; Peña et al., 2021; Ripoll-Rivaldo, 2021; Tallaferró, 2006). Es vital que los educadores en formación adquieran conocimientos técnicos y una comprensión de la ejecución de su disciplina y de los contextos educativos (Blanco & Latorre, 2008; Mena et al., 2020), forjando una identidad profesional sólida y adaptable (Ponce & Camus, 2019).

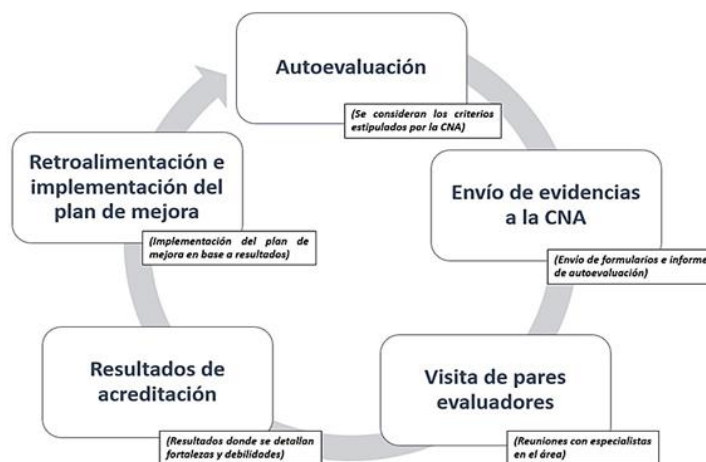
La integración de teoría y práctica, apoyada por políticas de acreditación, fomenta prácticas pedagógicas que responden a las necesidades actuales del sistema educativo, asegurando la calidad de las prácticas y la formación docente (Pedraja-Rejas et al., 2012; Rufinelli, 2013). Este estudio analiza

el cumplimiento de los requisitos de aseguramiento de la calidad en las prácticas pedagógicas de las carreras de pedagogía en Educación Física, evaluando desde los resultados de acreditaciones los aspectos positivos y las oportunidades de mejora en diferentes categorías de este proceso.

### 1.1. Aseguramiento de la calidad en educación superior en Chile

En el contexto chileno, la regulación de la calidad de la educación superior está a cargo del SINACES, entidad responsable de formular políticas que promuevan el óptimo desempeño de las funciones institucionales en el ámbito de la educación superior. Esta responsabilidad abarca la identificación, recopilación y diseminación de datos esenciales para la administración del sistema educativo, incluyendo la información pública, así como el licenciamiento de nuevas instituciones de educación superior, la acreditación de entidades autónomas de educación superior y la supervisión del cumplimiento normativo en el sector, particularmente en lo referente a la consecución de objetivos institucionales y al cumplimiento de obligaciones financieras, administrativas y académicas.

En el marco chileno, la acreditación de las instituciones de educación superior se realiza de manera voluntaria. Aquellas que deciden participar en el proceso dirigido por la comisión nacional de acreditación (CNA) se someten a una evaluación que abarca las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado. Existe, además, la posibilidad de acreditar de manera opcional aspectos relacionados con la vinculación con el medio, la docencia de postgrado y la investigación (CNA, 2022). Específicamente en el ámbito de las carreras de pedagogía, el proceso de aseguramiento de la calidad se ejecuta conforme a las directrices y criterios estipulados por la CNA, lo cual refleja el compromiso del sistema educativo chileno con la mejora continua y la excelencia académica en la formación docente, tal como lo detalla la figura 1.



**Figura 1.** Sistema de acreditación CNA Chile

La implementación de políticas de acreditación en Chile ha mejorado la calidad académica, la productividad del profesorado y la internacionalización de las universidades (Celis & Veliz, 2020). Estos procedimientos permanentes de aseguramiento de la calidad han optimizado los procesos internos en las instituciones de educación superior (Espinoza & González, 2013). Sin embargo, el sistema también presenta desafíos que deben abordarse. Por ejemplo, los procesos de acreditación han generado conflictos de intereses, ya que los comisionados pueden favorecer a las instituciones de sus conglomerados (Barroilhet et al., 2022). Además, las políticas económicas y el cumplimiento administrativo influyen en los resultados de acreditación (Guerrero & Alvarado, 2019). La acreditación ha llevado a las universidades a crear unidades dedicadas al aseguramiento de la calidad, desarrollando capacidades organizacionales que mejoran los resultados en los procesos de acreditación (Fernández & Ramos, 2020).

La gestión institucional ha cambiado, con nuevas estructuras orgánicas y una mejor participación de los actores del sistema (Lemaitre et al., 2012). Aun así, se necesitan mejoras en los estándares de acreditación para trabajos multidisciplinarios (Celis & Veliz, 2020), un modelo de internacionalización más integral (Ramírez-Valdivia & Latorre, 2022), y una mejor comprensión de las relaciones causales entre las actividades educativas y los resultados (Letelier & Carrasco, 2004). Además, es esencial cumplir con los criterios de acreditación para asegurar la calidad de las carreras pedagógicas (Quinteros & Guerra, 2020).

El sistema de acreditación de carreras pedagógicas ha mostrado resultados positivos, con criterios específicos que mejoran el desempeño y aumentan el número de programas excelentes. Sin embargo, aún existen áreas a mejorar para atraer y formar a futuros docentes en óptimas condiciones (Núñez-Valdés et al., 2022). Domínguez y Meckes (2011) sugieren mejoras para asegurar la calidad de la formación docente, incluyendo la incorporación de indicadores de resultados/desempeño para evaluar mejor la calidad y efectividad de los programas.

## *1.2. La formación docente en Chile*

La formación docente en Chile ha experimentado transformaciones estratégicas en las últimas dos décadas (Ávalos, 2014; Soto-Hernández & Díaz, 2018; Meckes & Bascopé, 2012). Estas reformas han implementado políticas para mejorar la calidad formativa y fortalecer la responsabilidad de las instituciones de educación superior en ofrecer programas de excelencia académica (Barajas & Orduz, 2019), además de aumentar los requisitos de admisión y acreditación de programas de pedagogía para asegurar que los futuros educadores tengan una sólida formación para responder a diversas realidades

educativas (Ferrada, 2017), posicionando al eje de prácticas como un componente clave del desarrollo profesional en la formación (Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2010), siendo el modelo propuesto por Grau et al. (2017), basado en alianzas entre universidades y escuelas, un modo de mejorar las prácticas pedagógicas. Además, Schilling y Sánchez (2020) y Díaz et al. (2015) quienes enfatizan la integración de experiencias profesionales reales y fortalecer relaciones entre escuelas y universidades para una formación efectiva en contextos socioeducativos actuales.

En el caso de la formación docente en Educación Física, los procesos de acreditación de la CNA han tenido un impacto significativo en las últimas dos décadas, incrementando los niveles de exigencia asociados a los criterios evaluativos. Factores como la calidad del cuerpo docente, la adecuación de la infraestructura, la efectividad de la vinculación con el medio y la robustez de las prácticas pedagógicas son clave en la evaluación de estas carreras (Flores et al., 2021). Además, los mecanismos de retroalimentación continua permiten actualizar los programas de estudio según las necesidades emergentes del sector educativo y la sociedad (Poblete-Valderrama et al., 2023). La acreditación de la CNA ha elevado los estándares de la carrera de Educación Física, asegurando la calidad y adaptabilidad de los programas académicos a las necesidades actuales de la enseñanza. De esta manera, la evolución de la formación docente en Chile refleja un compromiso profundo con la excelencia educativa y la equidad, marcando un hito en el desarrollo del capital humano del país. Este viaje transformador no solo fortalece las bases de una sociedad más justa y diversa, sino que también asegura la preparación de educadores innovadores y reflexivos, listos para liderar el cambio en los complejos escenarios del siglo XXI.

### *1.3. Prácticas pedagógicas en Educación Física*

Uno de los elementos de mayor impacto dentro de la formación docente son las prácticas pedagógicas. Este es un momento de transición desde el papel de estudiante a la progresiva asunción de responsabilidades en la gestión de las tareas de enseñanza y aprendizaje en el centro escolar. En este periodo se desarrollan y afianzan la gran mayoría de competencias docentes que han ido trabajándose a lo largo de la formación inicial (Ruiz-Bernardo et al., 2018). Las prácticas pedagógicas permiten integrar la teoría y la práctica, generando un primer acercamiento entre los aprendizajes desarrollados en la universidad y la realidad docente en un centro educativo (Cortés-González et al., 2020). Esto permitirá relacionar la acción práctica a partir de la reflexión desde la teoría. Si esto es fundamental en la formación y desarrollo profesional de cualquier docente, adquiere especial relevancia en el caso de la formación de docentes de Educación Física.

La complejidad de la práctica docente en el aula de Educación Física hace que en muchas ocasiones las competencias adquiridas durante la formación inicial se hayan desarrollado en el nivel del “saber aplicar”, pero que únicamente se hayan puesto en práctica determinadas competencias en contextos simulados que no tienen la misma complejidad que el contexto real en el que el futuro docente deberá implementarlas (Romero, 2003).

Para que este periodo sea efectivo y permita un alto grado de desarrollo de las competencias, debe existir un programa docente que regule y articule la forma en que se va a evaluar la adquisición de las competencias profesionales. Para ello, es fundamental la concreción en los planes de estudio de lo que se espera que el alumnado sea capaz de realizar al finalizar este periodo. Es fundamental, por tanto, asegurar la calidad de las prácticas pedagógicas, desde el diseño del plan de estudios y hasta la titulación hasta su puesta en práctica en los contextos docentes.

Otro de los elementos fundamentales para asegurar su calidad es contar con la colaboración de centros de prácticas innovadores y comprometidos con la mejora de la calidad docente, de forma que se permita una participación integral y una profunda reflexión y análisis conjunta con el estudiante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la intervención docente o los aspectos relativos a la gestión del aula. Esto deberá completarse con una estrecha colaboración entre la persona que tutele la formación del estudiante en el centro de prácticas y la que desarrolle la tutela en la universidad, para asegurar la conexión entre lo trabajado en un ámbito y otro. Estos aspectos, no pueden dejarse a la improvisación, y deben formar parte del diseño del plan de estudios, asegurando que se cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de las competencias previamente establecidas.

## 2. MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma de investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006), lo que según Flick (2007) implica asumir una forma que considera la relación reflexiva del investigador con los datos para la interpretación y producción de conocimiento, además que permite utilizar diferentes enfoques que deriva en una reconstrucción de la realidad en su contexto particular. Se utilizó un diseño de investigación documental (Balestrini, 1997; Piloña, 2016), lo que para Montero & Hochman (2005) se caracteriza por basarse en el análisis de documentos y fuentes de información para generar conocimientos nuevos.

Además, se orientó un enfoque analítico (Jurado, 2002), que se define como una serie de métodos y técnicas de búsqueda que procuran obtener, seleccionar, analizar e interpretar información sobre un objeto de estudio (Tancara, 1993). Se desarrolló un análisis de contenido (Bardin, 1996;

Krippendorff, 1997; Pérez, 2002) que es un conjunto de técnicas que mediante procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los textos se obtienen indicadores que permiten la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción - recepción de éstos. Como herramienta de análisis se utilizó el software Atlas.ti v.24 que permitió deconstruir los textos para luego organizar y sistematizar la información de acuerdo con los propósitos del estudio (Barrera & Hinojosa, 2017).

En una investigación documental la muestra se define como la selección de documentos, textos, o materiales de archivo que se analizarán para responder a las preguntas de investigación (Bell, 2010), pudiendo ser un subconjunto representativo o el total del universo de materiales posibles. Se determinó una muestra completa (Flick, 2007) que consideró la totalidad de los documentos publicados en el sitio web de la CNA ([www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)) y que cumplieran con los siguientes criterios de selección: a) resoluciones exentas de acreditación; b) que fueran de carreras de pedagogía en Educación Física; c) publicados hasta diciembre de 2023; d) que otorgaran la acreditación a la carrera en cuestión. Los documentos recolectados fueron editados con el reconocimiento OCR incluido en el software Adobe Acrobat Pro 2020. Finalmente se conformó una muestra de 29 documentos organizados por tipo de universidad y años de acreditación, como se ve en la tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución de universidades y años de acreditación por carrera de Educación Física

<b>Años de acreditación</b>	<b>Universidades CRUCH</b>	<b>Universidades no CRUCH</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
2	1	0	1	3,5%
3	7	5	12	41,4%
4	4	4	8	27,6%
5	3	2	5	17,2%
6	3	0	3	10,3%

\*CRUCH: *Consejo de rectores de las universidades chilenas*

El proceso de análisis se inició extrayendo citas que abordaron la temática de la “práctica” desde los documentos. Es relevante especificar que el concepto práctica hace referencia a la actividad curricular asociada a la aproximación pedagógica del estudiante universitario en los establecimientos escolares. Luego, se definieron subcódigos y códigos como segunda etapa de agrupamiento de los datos. En la última fase de análisis se crearon grupos de códigos y se vincularon a los nombres de dos dimensiones establecidas por la acreditación, quedando una dimensión sin evidencia y sin representación en los resultados.

### 3. RESULTADOS

La presentación de resultados se realizó en dos etapas. Inicialmente, se desarrolló una etapa de carácter analítico-descriptivo, cuyo propósito es la catalogación sistemática y la descripción detallada de los hallazgos encontrados (Saldaña, 2015). Esta etapa establece las bases para una comprensión exhaustiva del contexto estudiado, permitiendo una identificación precisa de los elementos constitutivos del objeto de investigación.

En una segunda etapa, el objetivo primordial radica en la interpretación de los hallazgos encontrados, con la intención de construir una estructura teórica que pueda proporcionar respuestas coherentes y fundamentadas a los objetivos planteados en el estudio (Maxwell, 2013). Este proceso implica, de manera inherente, un ejercicio de interpretación por parte del investigador, el cual debe ser llevado a cabo con un alto grado de conciencia crítica. En este sentido, la vigilancia epistemológica, tal como la define Bourdieu et al. (2004), juega un rol fundamental puesto que actúa como un mecanismo regulador que guía al investigador en el proceso de trascender a los preconceptos y las prenociones que podrían sesgar el análisis. Por ende, el investigador se compromete a una introspección continua, garantizando así que las interpretaciones y conclusiones derivadas se sustenten en un marco de la sensibilidad teórica, alineadas con las premisas de la investigación en curso.

#### 3.1. Resultados analítico-descriptivos

Como primera tarea se capturaron 96 citas que se asociaron a 16 subcódigos, los cuales se organizaron en 10 códigos (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2017) para establecer las temáticas que emergieron de los documentos, cerrándose esta etapa de análisis con la organización de los códigos en dos grupos de códigos que se desprenden de las dimensiones propuestas por la CNA para los procesos de acreditación en Chile, lo que se representa en la tabla 2.

**Tabla 2.** Distribución de citas, subcódigos, códigos y grupos de códigos

Grupo de códigos	Códigos	Subcódigos	Citas
Propósitos e institucionalidad de la carrera	Convenios de prácticas (22)	Convenio en prácticas (-)	5
		Convenio en prácticas (+)	17
	Estructura curricular (8)	Estructura curricular (-)	1
		Estructura curricular (+)	7
	Evaluación de prácticas (4)	Evaluaciones prácticas (+)	4
	Perfil de egreso (7)	Creación perfil de egreso (+)	1
		Monitoreo perfil de egreso (+)	6
	Plan de estudio (19)	Plan de estudio (+)	19
	Prácticas (17)	Prácticas (-)	4
		Prácticas (+)	13



	Reglamentos de prácticas (4)	Reglamentos prácticas (-)	1
		Reglamentos prácticas (+)	3
Condiciones de operación	Gestión de prácticas (10)	Gestión de prácticas (+)	10
	Supervisión de prácticas (2)	Supervisión de prácticas (-)	2
	Supervisor de prácticas (3)	Supervisores (-)	1
		Supervisores (+)	2

La primera organización de los hallazgos evidenció que la acreditación de carreras de pedagogía presentaba como aspectos positivos en las prácticas un 85,4% de citas (o comentarios en los informes), y como contraparte un 14,6% de citas que apuntaban a oportunidades de mejora, lo que puede verse reflejado en la tabla 3.

**Tabla 3.** Distribución de citas de acuerdo con su caracterización y contenido

Grupo de códigos	Códigos	Citas	%
Propósitos e institucionalidad de la carrera	Aspectos positivos	70	72,9
	Oportunidades de mejora	11	11,5
Condiciones de operación	Aspectos positivos	12	12,5
	Oportunidades de mejora	3	3,1

Para darle sentido al análisis se definieron los grupos de códigos (de acuerdo con las dimensiones propuestas por CNA) y los códigos (con definición operacional) para que cada una de estas unidades tuviera un significado en particular, permitiendo comprender la organización que se le ha dado a la evidencia encontrada, tal como puede visualizarse en la tabla 4.

**Tabla 4.** Definición de grupos de códigos y códigos

Grupo de códigos	Códigos	Definición
Propósitos e institucionalidad de la carrera  (Objetivos y metas de un programa académico, asegurando que estén alineados con la misión y visión de la institución)	Convenios de prácticas	Acuerdos formales entre instituciones educativas y universidades para realizar prácticas supervisadas.
	Estructura curricular	Diseño organizado de contenidos, métodos de enseñanza y competencias que conforman un programa educativo.
	Evaluación de prácticas	Medición del desempeño de estudiantes en contextos reales mediante criterios vinculados a rúbricas.
	Perfil de egreso	Habilidades, conocimientos y competencias que un estudiante debe poseer al concluir un programa de formación específico.
	Plan de estudio	Estructura de materias, créditos, competencias a desarrollar para la formación profesional en la universidad.
	Prácticas	Actividad curricular donde los estudiantes aplican conocimientos teóricos y prácticos en entornos educativos.
	Reglamentos de prácticas	Normativas que definen procedimientos y criterios de evaluación para las prácticas en contextos educativos.

Condiciones de operación (Recursos, infraestructura, y procesos administrativos que garantizan el funcionamiento adecuado de un programa académico)	Gestión de prácticas	Coordinación de prácticas en entornos educativos para asegurar aprendizaje efectivo.
	Supervisión de prácticas	Proceso de orientación, monitoreo y evaluación del desempeño de estudiantes en prácticas en entornos educativos.
	Supervisor de prácticas	Profesional que orienta, monitorea, y evalúa a estudiantes en prácticas asegurando el cumplimiento de objetivos.

### 3.2. Resultados reflexivos-interpretativos

La segunda parte del análisis se orienta en base a una organización de las ideas y significados, donde la principal tarea es interpretar los hallazgos y poder con ello estructurar una teoría sobre los aspectos que emergen desde este tipo de análisis. Se mantiene una organización en cuanto a los códigos y subcódigos para asegurar el orden y la claridad de esta etapa.

El código Convenios de prácticas presenta aspectos positivos (subcódigo convenios en prácticas +) que se orientan en la consolidación de las carreras de pedagogía en cuanto a: a) generar vínculos formales con instituciones escolares, generando un acuerdo de mutua cooperación entre instituciones: *“Se dispone de convenios formales con las instituciones educacionales donde se realizan las prácticas de los estudiantes en formación”* (U21:2); *“La Carrera cuenta con convenios formales que garantizan el desarrollo de las prácticas insertas en el plan de estudios”* (U24:2); *“Se han formalizado una importante cantidad de convenios que garantizan el desarrollo de las prácticas comprometidas en el plan de estudios”* (U7:4); y b) número de convenios con establecimientos educacionales para asegurar prácticas a todos los estudiantes en las distintas etapas: *“La Carrera tiene convenios con cerca de 430 centros de prácticas, en su mayoría establecimientos municipales”* (U18:3); *“La Carrera declara convenios con 39 instituciones para la realización de las prácticas”* (U14:5); *“Respecto a los centros de práctica, la Carrera y la Facultad cuentan con 14 convenios vigentes”* (U20:4). Las oportunidades de mejora (subcódigo convenios en prácticas -) abordan la escasa formalización de vínculos con instituciones educacionales para realizar prácticas: a) baja formalización de convenios: *“Respecto de la gestión y facilitación de las prácticas, cabe señalar que si bien la carrera cuenta con vínculos con algunas instituciones educacionales, el número de convenios es insuficiente para cubrir de manera óptima las necesidades de los estudiantes”* (U12:1); *“[...] falta formalizar convenios con los centros de prácticas, las evidencias de estos acuerdos son insuficientes en el marco de las exigencias actuales”* (U25:3); *“Se dispone de convenios con instituciones*

educacionales, aunque se hace necesario formalizarlos en su totalidad con el fin de asegurar las actividades prácticas” (U27:4).

El código Estructura curricular se orienta en aspectos positivos (subcódigo estructura curricular +) en base a dos temáticas vinculadas a las prácticas: a) integración de las prácticas en el plan de estudio: “La estructura curricular del plan de estudios está articulada cuatro líneas curriculares: disciplinar, pedagógica, práctica e integral” (27:1); “la carrera cuenta con diversos instrumentos que vinculan el perfil de egreso con el plan de estudios vigente: [...] orientaciones para los procesos de prácticas” (U18:1); y b) progresión de las prácticas: “La estructura curricular contempla prácticas tempranas y progresivas en cada semestre” (U28:1); “Tanto en el plan de estudios antiguo como en el rediseñado, las prácticas son tempranas y progresivas, y están debidamente reglamentadas” (U13:2).

El código Evaluación de prácticas se asocia a aspectos positivos (subcódigo evaluación prácticas +) en base a la temática de prácticas de: a) seguimiento y monitoreo de las prácticas: “Se cuenta con un sistema de seguimiento y monitoreo sistemático y articulado a través de la evaluación por ciclos y los diferentes niveles de práctica” (U7:2); “el monitoreo y evaluación se encuentran establecidos en dos áreas: práctica, a través de las actividades curriculares que contempla el eje de práctica” (U9:2).

El código Perfil de egreso se vincula a aspectos positivos (subcódigo monitoreo perfil de egreso +) y representan temas asociados a: a) monitoreo del perfil de egreso: “Presenta mecanismos de monitoreo y evaluación del perfil de egreso, entre los que se encuentran evaluaciones integradores en cada asignatura y prácticas profesionales” (U19:1); “La Carrera dispone de mecanismos para monitorear y evaluar el logro progresivo de las competencias declaradas, en ambos perfiles de egreso, a través de distintos hitos en la trayectoria curricular y de las prácticas” (U13:1); y b) evaluación del perfil de egreso: “La Carrera también evalúa el perfil a través de las asignaturas, en las que se miden los resultados de aprendizajes en cada nivel” (U16:1); “La Carrera utiliza la línea de prácticas para aproximarse al campo laboral y como vía principal de retroalimentación hacia las asignaturas” (U23:3).

El código Plan de estudio representa aspectos positivos (subcódigo plan de estudio +) en las prácticas, que se vinculan a: a) número de asignaturas de práctica en plan de estudio: “La línea de prácticas considera seis instancias de formación, que incluyen tres prácticas iniciales, una intermedia, una vinculada a la mención y una profesional” (U1:1); “Las prácticas son tempranas y progresivas,

*el plan considera cinco instancias que comienzan en la práctica de intervención I, en el segundo semestre, hasta la realización de la práctica profesional, en el décimo semestre” (U3:1); “El plan de estudios contempla prácticas tempranas y progresivas compuestas por seis niveles que se imparten desde el V hasta el X semestre” (U11:1); b) diversidad de contextos de práctica: “Este ámbito de la formación abarca actividades prácticas en el nivel de educación parvularia, básica y media, además, de escenarios deportivos disciplinares” (U22:2); “Por otra parte, las prácticas profesionales se desarrollan en el séptimo y octavo semestre, y están orientadas al ejercicio en diversos contextos educativos” (U19:4); c) la práctica como asignatura integradora: “destacamos que el itinerario formativo se vincula con la línea de práctica como elemento integrador de las experiencias de aprendizaje desde la acción pedagógica situada y reflexiva” (U26:2); “El modelo de prácticas de la Institución concibe a estas como eje articulador de las experiencias formativas” (U26:3); d) la progresividad de las prácticas: “Esta estructura de prácticas se divide en tres etapas, inicial, intermedia y profesional, y sus ocho momentos permiten tener un vínculo temprano y progresivo con la realidad escolar” (U15:1); “El modelo de prácticas es progresivo y está compuesto por seis asignaturas distribuidas en dos prácticas iniciales, dos intermedias y dos profesionales” (U17:2); “También el plan de estudios renovado incluye prácticas progresivas en el contexto escolar” (U24:1).*

El código Prácticas presenta por un lado aspectos positivos (subcódigo prácticas +) que se vinculan a ideas referidas a: a) integración temprana de la práctica: *“La progresión de las prácticas en el plan 2015, comienza en el segundo semestre del primer año con una aproximación a la docencia y continúa con la inserción al aula” (U7:1); “En el plan 2019 se incorporan prácticas desde el cuarto semestre, integrando instancias de formación en práctica tempranas” (U9:4); “Tiene una estructura de prácticas tempranas y progresivas acorde al modelo instalado por la facultad de Educación, que comienza en el II semestre del primer año” (U10:2); “El plan de estudios de la Carrera plantea una práctica inicial en el segundo semestre del primer año y se declara la formulación de actividades vinculadas al ámbito escolar en otras asignaturas del plan” (U25:1); y b) fortalecimiento del eje de prácticas: “fortalecimiento de la línea de prácticas, pasando de tres prácticas, en el plan 2011, a diez, en el plan 2018. Además, en este último existe una diferenciación entre prácticas para cada mención y práctica profesional” (U20:3); “La estructura curricular contempla 9 prácticas progresivas en los nueve semestres del plan de estudios. Este es un elemento destacado por académicos y estudiantes” (U21:1); “se implementa una línea práctica que contempla una progresión continua desde el tercer semestre hasta el noveno y una práctica profesional en el décimo semestre” (U27:2). Se encuentran también oportunidades de mejora (subcódigo prácticas -) donde se puede destacar: a) eje articulador*

en plan de estudio: *“Al respecto, no observamos que esta línea sea un eje vertebrador [...] ni que se presente un enfoque teórico en el que se enmarque”* (U23:2); *“Consideramos necesario que la Carrera integre el desarrollo de la línea de prácticas de manera explícita”* (U5:2); *“La estructura de prácticas contempla el desarrollo de experiencias en distintos niveles educativos y ámbitos de desempeño profesional, lo que dificulta observar con claridad la progresión declarada en el plan de estudios”* (U14:1).

El código Reglamentos de prácticas se asocia a aspectos positivos (subcódigo reglamento de prácticas +) que detallan ideas como: a) normativas y regulación de prácticas: *“La Institución cuenta con un Reglamento de Régimen de Estudios de Pregrado, el cual regula [...], además de la realización de prácticas profesionales”* (U17:1); *“Respecto a las prácticas existe un Reglamento de Prácticas Pedagógicas del Departamento de Educación y Humanidades. En este se especifica información sobre las instancias prácticas inicial, intermedia y final, además de entregar información sobre los tiempos de dedicación, coordinación, supervisores y docentes”* (U20:1); *“Existen varios reglamentos vigentes, entre los que se encuentra [...] y del proceso de prácticas para todas las pedagogías”* (U23:1).

El código Gestión de prácticas contiene aspectos positivos (subcódigo gestión de prácticas +) que presenta la práctica desde la unidad académica que la administra: a) coordinación de prácticas: *“La Carrera cuenta con una directora o director de Pedagogía en Educación Física y las coordinaciones de Prácticas [...]. Todos ellos son académicos o académicas con contrato de jornada completa y jerarquizados como asociados, titulares o instructores”* (U1:5); *“Se cuenta con la Coordinación Nacional de Prácticas y con equipo de apoyo administrativo en cada sede para dar respuesta a las necesidades correspondientes a la formación”* (U2:3); *“Se dispone de una profesional a cargo de la coordinación de las prácticas, con una jornada de 22 horas”* (U10:4); *“El seguimiento de las prácticas está a cargo de la Coordinación General de Prácticas de la Escuela de Pedagogía y la evaluación está definida en el Reglamento de Prácticas y los programas de asignaturas”* (U17:3); *“La Carrera cuenta con una docente de dedicación completa a cargo de coordinar las prácticas y atender las necesidades del estudiantado que cursa los diferentes niveles de práctica”* (U22:5); b) seguimiento de prácticas: *“Durante su proceso, los y las estudiantes cuentan con dos tutores o tutoras, uno por parte de la Universidad y otro del centro de práctica”* (U1:2); *“La Carrera está adscrita a la Facultad de Educación, tiene un sistema coordinado de gestión presidido por un director – directora, en cada una de las sedes, en compañía de [...] coordinación de prácticas”* (U7:3).

El código Supervisión de prácticas aborda oportunidades de mejora (subcódigo supervisión prácticas -) que están asociadas al acompañamiento de las prácticas en terreno: a) supervisión en

contexto escolar: *“falta revisar la calidad de la supervisión de las prácticas, ya que los tiempos asignados son insuficientes para supervisar a los estudiantes que desarrollan actividades en los establecimientos educacionales”* (U14:3) *“no se evidencia el modo en que opera el sistema de supervisión para las prácticas integradas, ni la forma de evaluación en que consten el aprendizaje y la capacidad de integración de saberes”* (U19:5). Este mismo código muestra fortalezas (subcódigo supervisores +) que se presentan en el ámbito vinculado al desarrollo de las prácticas: a) supervisor de práctica: *“Se destaca el compromiso y fidelización de los docentes guías de práctica que reciben a los estudiantes en sus actividades prácticas en los distintos colegios”* (U8:1); *“Respecto al acompañamiento de las y los estudiantes en la línea de práctica, todos son profesores y profesoras de Educación Física y se encuentran adscritos a la Escuela de Educación”* (U17:4). Existe un registro (subcódigo supervisores -) que manifiesta debilidad en este tema: *“Falta aumentar la designación de docentes con dedicación a tal labor”* (U14:4).

#### **4. DISCUSIÓN**

Este estudio permitió analizar el cumplimiento de los requisitos de aseguramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas en las carreras de pedagogía en Educación Física a partir de las resoluciones de acreditación y profundizar en los aspectos destacados como positivos y oportunidades de mejora en las diferentes categorías de análisis en Chile.

En primer lugar, los resultados mostraron un alto grado de cumplimiento, dado que un alto porcentaje de las citas (85,4%) evidenciaba la recogida de aspectos positivos en las resoluciones de acreditación. En segundo lugar, en relación con los elementos concretos objeto de análisis, encontramos, los convenios como eje clave en lo que respecta a las prácticas. Los convenios son elementos fundamentales para contar con centros de prácticas de calidad para la formación docente (Allen & Wright, 2014; Zeichner, 2010). Sin estos convenios podría peligrar, por un lado, la realización de prácticas por parte del estudiantado y, por otro, conseguir asegurar contextos de práctica real que fomenten un aprendizaje y desarrollo profesional mutuo y continuo entre instituciones (Darling-Hammond, 2006).

En cuanto al código estructura curricular, se pone el foco en la integración y progresión de prácticas, reflejando principios pedagógicos avanzados que subrayan la importancia de una formación docente contextualizada y evolutiva. Esto se refuerza con lo planteado por Shulman (2005) que postula que la estructura curricular organiza las actividades de formación y favorece el avance paulatino de las prácticas en los docentes en formación. Además, Lave & Wenger (2008) plantean que la inclusión de

prácticas desde etapas tempranas y su desarrollo sistemático a lo largo del plan de estudios responde a teorías de aprendizaje situado, donde la experiencia práctica directa se considera esencial para el desarrollo profesional de los futuros docentes. Además, los hallazgos se vinculan con lo planteado por Marzábal et al. (2016) que manifiesta que la articulación de las líneas curriculares disciplinar, pedagógica y práctica refleja un enfoque integral que busca no solo impartir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas y reflexivas en los futuros docentes.

En la discusión de los hallazgos relacionados con la evaluación de prácticas y el monitoreo del perfil de egreso en contextos educativos, se pueden resaltar la existencia de mecanismos de seguimiento y monitoreo sistemáticos y continuo en las prácticas, alineándose con lo planteado por Darling-Hammond (2010), quien argumenta que una evaluación formativa efectiva es crucial para el desarrollo profesional continuo de los docentes y la mejora de la práctica pedagógica. Por otro lado, la evidencia del monitoreo y evaluación del perfil de egreso, que incluye la medición de los resultados de aprendizaje, reflejan principios de educación basada en competencias. Esto se alinea con la perspectiva de Tardif (2006), quien sostiene que el desarrollo de competencias profesionales debe ser un proceso continuo, evaluado mediante diversas estrategias que reflejen situaciones reales de trabajo, donde las prácticas son el escenario propicio para el seguimiento de competencias docentes.

Otros hallazgos se orientan hacia el plan de estudio, planteando que las prácticas en la formación docente deben comenzar temprano y evolucionar en complejidad, una posición respaldada por Camus-Camus & Vergara-Núñez (2022) quienes abogan por que la complejidad de la práctica se alinee con las etapas de formación de los estudiantes. Además, Asún et al. (2020) abogan también por la adquisición incremental de competencias adaptadas a situaciones prácticas complejas. La diversidad de contextos de práctica también es crucial, en línea con Fullan (2007); Banks & Mc Gee (2005), quienes enfatizan la importancia de la innovación continua y la adaptabilidad en las prácticas docentes en todo el multifacético sistema escolar chileno. Además, las prácticas sirven como actividades curriculares integradoras, haciéndose eco del concepto de conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987) que subraya la integración del conocimiento disciplinario y pedagógico. De manera similar, Schön (1987) promueve la "práctica reflexiva", vital para que los profesores se adapten y respondan eficazmente a escenarios pedagógicos complejos.

La integración temprana de prácticas en la formación docente resalta la importancia de una exposición precoz a contextos reales de enseñanza, donde Zeichner (2012) plantea que este enfoque permite a los futuros docentes conectar la teoría con la práctica desde el inicio de su formación, facilitando una comprensión más profunda de los desafíos pedagógicos; Schilling y Sánchez (2020)

manifiestan que la progresión desde una práctica inicial hasta experiencias más complejas prepara al estudiantado para una inserción efectiva en el ámbito escolar. En este mismo código se releva el fortalecimiento del eje de prácticas coherentemente con las recomendaciones de Darling-Hammond & Bransford (2005) quienes argumentan que una formación docente efectiva requiere oportunidades variadas para que los futuros docentes apliquen lo aprendido. Además, Darling-Hammond (2017) detalla que la estructuración de las prácticas en la formación asegura que los estudiantes tengan una organización curricular en el plan de estudios que considere la práctica como una actividad que fortalece profundamente la formación de un futuro profesor. Dentro de los hallazgos, se detallan también oportunidades de mejora asociados a la incapacidad del eje de práctica para ser un integrador de las asignaturas del plan de estudio, siendo muestra de esto la desconexión entre los objetivos teóricos y prácticos de los programas de las asignaturas, lo que según Korthagen & Kessels (1999) podría mermarse mediante una base teórica sólida que guíe las experiencias de los estudiantes.

La evidencia que muestra el código gestión de las prácticas revela cómo la creación de roles específicos para coordinar prácticas mejora la organización y, por ende, la formación de futuros profesores. En esta línea, Grossman et al. (2009) plantea que en la medida que las actividades en la formación docente se organicen adecuadamente se contribuye a mejores experiencias de aprendizaje que se alinean con los objetivos curriculares. Además, Jiménez et al. (2014) señalan que es relevante el apoyo institucional y la gestión de las prácticas dado que contribuye a que el estudiante sienta el respaldo y apoyo necesario para transferir las experiencias en el futuro. Otro aspecto importante hace referencia al seguimiento y monitoreo de la práctica como red de apoyo a la mejora de la calidad de las experiencias en la formación, lo que está en la línea de lo planteado por Martin (2010); Hallewell et al. (2020) impacto positivo de las actividades de seguimiento, como planes de acción, evaluación del desempeño y apoyo de supervisión.

La evaluación del proceso de supervisión destaca deficiencias significativas en calidad, dedicación y compromiso, contrariando a Castro & Moya (2022), quienes ven la supervisión efectiva como esencial para el desarrollo de docentes en formación, promoviendo un acompañamiento que fomente la reflexión y el crecimiento continuo. Se identifica una necesidad crítica de aumentar la calidad y cantidad de supervisores, lo que respalda los argumentos de Wang & Odell (2002) sobre la importancia de habilidades y conocimientos especializados en supervisores para un proceso educativo de calidad. Además, San Martín et al. (2021) subrayan el impacto de la relación estudiante-supervisor en el rendimiento y motivación estudiantil, enfatizando la urgencia de mejorar la supervisión.



## 5. CONCLUSIONES

Como conclusiones, este estudio ha mostrado un cumplimiento mayoritario de los requisitos de aseguramiento de la calidad de las prácticas en las carreras de pedagogía en Educación Física en Chile. Además, ha mostrado que los convenios establecidos con las entidades educativas son claves, teniendo un alto grado de cumplimiento en el análisis realizado; que la estructura curricular debe integrar las prácticas pedagógicas desde el inicio; que existen mecanismos para el seguimiento y monitoreo de estas prácticas pedagógicas; y que todavía se detectan oportunidades de mejora en la supervisión de las prácticas pedagógicas, considerando la frecuencia de las mismas y la capacitación de quienes ejercen ese rol.

Este estudio presenta numerosas fortalezas. La recogida de todas las resoluciones existentes para su análisis en el contexto chileno permite tener una visión global de la situación de acreditación y cumplimiento de los estándares de calidad en el que se encuentran las prácticas pedagógicas en las carreras de pedagogía en Educación Física. La realización de un análisis profundo sobre los diferentes aspectos que conforman los criterios de calidad de estas prácticas permitió evidenciar oportunidades de mejora globales en los que se debe incidir para que, el estudiantado que se forme en cualquiera de las titulaciones del contexto chileno pueda alcanzar los máximos estándares de calidad en su formación a través de las prácticas pedagógicas.

A pesar de ello, también cuenta con algunas limitaciones, en este caso, propias del abordaje de la investigación, como puede ser el no valorar lo que ocurre en la interacción estudiante-supervisor durante el periodo concreto de prácticas o profundizar en las relaciones que se producen entre los agentes de la universidad y de los centros educativos, con objeto de mejorar la calidad de la formación en este periodo.

## 6. REFERENCIAS

1. Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
2. Asún, S., Chivite, M. T., & Romero, M. R. (2020). Perceptions of professional competences in physical education teacher education (PETE). *Sustainability*, 12(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12093812>
3. Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11–28. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002>

4. Balestrini, M. (1997). *Estudios documentales, teóricos, análisis de discurso y las historias de vida*. Editorial Consultores Asociados BL.
5. Banks, J., & Mc Gee, C. (eds.) (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
6. Barajas, C., & Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*, 43(98), 1-20.
7. Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido. Segunda edición*. Ediciones Akal.
8. Barrera, M., & Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo*, 54(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>
9. Barroilhet, A., Ortiz, R., Quiroga, B., & Silva, M. (2022). Exploring conflict of interest in university accreditation in Chile. *Higher Education Policy*, 35(2), 479–497. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00217-7>
10. Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health, and social science* (5th ed.). McGraw-Hill.
11. Blanco, F. J., & Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios Sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.23442>
12. Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2004). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (1st ed.). Siglo XXI Editores.
13. Camus-Camus, J., & Vergara-Núñez, J. (2022). Curricular and practical considerations on teacher professional development in initial teacher training. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
14. Castro, T., & Moya, M. (2022). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional presencial o virtual. *Foro Educativo*, 39, 37–77. <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3127>
15. Celis, S., & Véliz, D. (2022). A decade of Chilean graduate program accreditation: A push for internationalization and issues of multidisciplinary. *Higher Education Policy*, 35(1), 133–154. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00198-7>
16. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2022). Resolución exenta DJ N°303-4. Aprueba modificación al reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de programas de postgrado y especialidades del área de la salud. <https://n9.cl/nc83u>
17. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2006). Ley 20.129: Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>

18. Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3),397-417. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83417001006>
19. Cortés-González, P., González Alba, B., & Padua Arcos, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
20. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
21. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
22. Darling-Hammond, L. (2010). America’s commitment to equity will determine our future. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 8–14. <https://doi.org/10.1177/003172171009100403>
23. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
24. Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
25. Díaz, C., Solar, M. I., Soto, V., Conejeros, M., & Vergara, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543–569. [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2015.v26.n3.44300](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44300)
26. Díaz, M. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada*, 23, 53–62.
27. Domínguez, M., & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, 34, 165–183. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000100009>
28. Espinoza, O., & González, L. (2013). Accreditation in higher education in Chile: results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20–38. <https://doi.org/10.1108/09684881311293043>
29. Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
30. Fernández, E., & Ramos, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 53, 219–251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.854>
31. Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2nd ed.). Ediciones Morata.

32. Flores, E., Escobar, N., Jara, P., Maureira, F., Gutiérrez, S., Cárdenas, S., Muñoz, M., & Díaz, V. (2021). Análisis del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en educación física de Chile: un estudio cuantitativo. *Retos*, 39, 532–538. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81379>
33. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
34. Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D., & Ortiz, D. (2017). Teachers' professional development through university–school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2015.1102867>
35. Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
36. Guerrero, V., & Alvarado, O. (2010). Outcome analysis of accreditation processes for Chilean nursing programs. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 94–101. <https://doi.org/10.1590/s0104-11692010000100015>
37. Hallewell, R., Bryant, C., Deaner, A., Ruggles, R., & Birns, J. (2020). Training educational supervisors to support physician trainees returning to practice. *Future Healthcare Journal*, 7(2), 120–124. <https://doi.org/10.7861/fhj.2019-0043>
38. Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., & Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429–438.
39. Jurado, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental*. Thomson Editores.
40. Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Primera reimpresión*. Editorial Paidós.
41. Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189x028004004>
42. Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
43. Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema Nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 21–52. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652012000100001>
44. Letelier, M. F., & Carrasco, R. (2004). Higher education assessment and accreditation in Chile: State-of-the-art and trends. *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 119–124. <https://doi.org/10.1080/0304379032000129241>

45. Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
46. Martin, H. (2010). Improving training impact through effective follow-up: techniques and their application. *Journal of Management Development*, 29(6), 520–534. <https://doi.org/10.1108/02621711011046495>
47. Marzábal, A., Moreira, P., Delgado, V., Moreno, J., & Contreras, R. (2016). Hacia la integración del conocimiento disciplinar y pedagógico: desarrollando el conocimiento pedagógico del contenido en la formación inicial de profesores de química. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 243-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500014>
48. Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3rd ed.). SAGE Publications.
49. Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven distribution of novice teachers in the Chilean primary school system. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n30.2012>
50. Medina-Manrique, R., Carcausto, W., & Guzmán, E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47. <https://doi.org/10.35362/rie8714774>
51. Mena, C., Troyano, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A., & Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas. Una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 1-14.
52. Montero, M., & Hochman, E. (2005). *Investigación documental. Técnicas y procedimientos*. Editorial Panapo.
53. Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso*. Creative Commons Attribution 4.0 International.
54. Núñez-Valdés, K., Villena, N., Villegas, C., López, M., & Castillo-Paredes, A. (2022). Programs of Access to Pedagogy: Diagnostic of its design in Chilean private universities. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 12(4), 347–362. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12040026>
55. Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

56. Peña, R., Pérez, M. C., & Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
57. Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos, segunda parte (3ª edición)*. Editorial La Muralla.
58. Piloña, G. (2016). *Guía práctica sobre métodos y técnicas de investigación documental y de campo* (10th ed.). GP Editores.
59. Poblete-Valderrama, F., Illanes, L., Linzmayer, L., Cenzano, L., Quintana, C., Garrido-Méndez, A., Rivas, C., & Hetz, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552–563. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.91443>
60. Ponce, N., & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113–128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
61. Quinteros, C., & Guerra, M. (2020). Incidencia de los criterios y estándares específicos de los perfiles de egreso y sus resultados en los procesos de acreditación de programas de pregrado en Chile. In Ojeda & Suárez (Eds.), *Diálogos y prácticas interdisciplinarias. Tomo I* (Vol. 5, pp. 187–200). <https://doi.org/10.34893/0a6f-e348>
62. Ramírez-Valdivia, M., & Latorre, P. (2022). The influence of national quality assurance policies on institutional planning for internationalization processes of Chilean universities. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 387–400. <https://doi.org/10.1108/qaе-08-2021-0127>
63. Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286–304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
64. Rodríguez, J. (2017). El aseguramiento de la calidad de la educación superior. *In Crescendo*, 8(2), 171-173. <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n2.01>
65. Romero, C. (2003). Una propuesta de prácticum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *Ágora para la Educación Física*, 2(3), 103-114.
66. Rosa, M. J., & Amaral, A. (Eds.). (2014). *Quality assurance in higher education: contemporary debates*. Palgrave Macmillan.
67. Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>



68. Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (3rd ed.). SAGE Publications
69. San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., & Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
70. Schilling, C., & Sánchez, G. (2020). Cambios en las políticas de formación docente en Chile. *Formação Docente*, 12(23), 67–82. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.288>
71. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. 1st edition. Jossey-Bass.
72. Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
73. Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9(2), 1-30.
74. Soto-Hernández, V., & Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191–216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
75. Sotomayor, C., & Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, 35, 91–129. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000200004>
76. Tallaferrero, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
77. Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, 45(17), 91-106.
78. Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
79. Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1st ed.). Editorial Gedisa S.A.
80. Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
81. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College and University-based teacher education. *Educação*, 35(3), 479–504. <https://doi.org/10.5902/198464442362>
82. Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

**AUTHOR CONTRIBUTIONS**

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

**CONFLICTS OF INTEREST**

The authors declare no conflict of interest.

**FUNDING**

This research received no external funding.

**COPYRIGHT**

© Copyright 2024: Publication Service of the University of Murcia, Murcia, Spain.