OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE: PERSPECTIVAS DE DIRECTORES/AS DE ESCUELA

Sebastián Peña-Troncoso, Sergio Toro-Arévalo, Johan Rivas-Valenzuela, Samuel Pérez-Norambuena, Francisco Gallardo-Fuentes y Bastian Carter-Thuillier

RESUMEN

La implementación de las políticas públicas siempre representa un desafío para las comunidades universitarias. El objetivo de la investigación fue comprender las principales posibilidades, obstáculos, necesidades y desafíos en la implementación de los Estándares de la Profesión Docente, pedagógicos y disciplinares, establecidos por la Ley 20.903, en las carreras de Educación Física de Chile. Se utilizó un enfoque cualitativo con análisis temático reflexivo. Participaron 22 directores de carreras de Educación Física de universidades chilenas, seleccionados mediante un muestreo intencional por criterios, con una distribución de 14 hombres y 8 mujeres. Los principales resultados revelan un desfase estructural y burocrático en la implementación de la política pública y resistencia por parte de algunos integrantes de los equipos académicos. En conclusión, existe una asincronía entre las políticas externas y las iniciativas internas de rediseño curricular, sumada a la burocratización de los procesos de acreditación y la falta de apropiación de los estándares, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades de los equipos académicos en gestión curricular y de crear incentivos que reconozcan este tipo de trabajo.

Introducción

En Chile, la Ley N.º 20.903, aprobada en 2016, establece un sistema de desarrollo profesional docente y la obligatoriedad de contar con Estándares Pedagógicos (EP) y Disciplinarios (ED) como marco mínimo de referencia para la Formación Inicial Docente (FID) en los programas y carreras de pedagogía en Chile. De esta manera, se expresa la voluntad política de reconocer la función crucial de la formación de profesoras y profesores, así como la responsabilidad del Estado y de las universidades de asegurar a la sociedad chilena una preparación docente adecuada y pertinente, que contemple las capacidades necesarias para atender a una

PALABRAS CLAVE / Educación Física / Estándares / Formación Inicial Docente / Implementación Curricular / Políticas Públicas /
Recibido: 02/06/2026. Modificado: 21/10/2026. Aceptado: 23/10/2026.

Sebastián Peña-Troncoso (Autor de correspondencia). Doctor en ciencias de la Educación, Máster en Innovación, Evaluación y calidad de la Educación Física, Licenciado en Educación. Académico, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile y Profesor invitado. Universidad SEK. Dirección Postal: Independencia #631, Valdivia. Región de Los Ríos, Chile. e-mail: sebastian.pena@uach.cl. ORCID: 0000-0002-5438-0868.

Sergio Toro-Arévalo. Doctor en Ciencias de la Educación, Post doctorado en motricidad y fenomenología, Licenciado en Educación. Académico, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile. e-mail: seatoro@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4559-3351.

Johan Rivas-Valenzuela. Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Licenciado en Educación. Docente asociado, Grupo de Investigación en Educación Física y Motricidad Humana (EFyM). Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. e-mail: johan.rivas@pucv.cl. ORCID: 0000-0003-1196-9899.

Samuel Pérez-Norambuena. Doctor en Educación, Magíster en Educación Física. Académico, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile. e-mail: sperez@ubiobio.cl. ORCID: 0000-0002-1710-328X.

Francisco Gallardo-Fuentes. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación. Magíster en Educación, Licenciado en Educación. Profesor de Educación Física. Docente, Universidad de Los Lagos, Chile y Universidad Andrés Bello, Chile. e-mail: fgallardo@ulagos.cl; f.gallardofuentes@uandresbello.eu.

Bastian Carter-Thuillier. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación, Licenciado en Educación, Profesor de Educación Física. Académico. Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile - Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. e-mail: bastiancarter@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7342-4179.

OBSTACLES AND OPPORTUNITIES IN IMPLEMENTING TEACHING PROFESSION STANDARDS IN PHYSICAL EDUCATION PROGRAMS IN CHILE: PERSPECTIVES OF PROGRAM DIRECTORS

Sebastián Peña-Troncoso, Sergio Toro-Arévalo, Johan Rivas-Valenzuela, Samuel Pérez-Norambuena, Francisco Gallardo-Fuentes and Bastian Carter-Thuillier

SUMMARY

The implementation of public policies always poses a challenge for university communities. The aim of this study was to understand the main possibilities, obstacles, needs, and challenges involved in implementing the Teaching Profession Standards (pedagogical and disciplinary) established by Law 20.903 in Physical Education degree programs in Chile. The study employed a qualitative approach with reflexive thematic analysis. Twenty-two directors of Physical Education programs at Chilean universities participated, selected through criterion-based purposive sampling, comprising 14 men and 8 women. The main findings reveal a structural and bureaucratic lag in the implementation of public policy, as well as resistance from some members of the academic teams. In conclusion, there is a mismatch between external policies and internal curricular redesign initiatives, together with the bureaucratization of accreditation processes and a lack of ownership of the standards, which highlights the need to strengthen academic teams' capacities in curricular management and to create incentives that recognize this type of work.

OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PADRÕES DA PROFISSÃO DOCENTE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHILE: PERSPECTIVAS DE DIRETORES DE CURSO

Sebastián Peña-Troncoso, Sergio Toro-Arévalo, Johan Rivas-Valenzuela, Samuel Pérez-Norambuena, Francisco Gallardo-Fuentes e Bastian Carter-Thuillier

RESUMO

A implementação de políticas públicas sempre representa um desafio para as comunidades universitárias. O objetivo da pesquisa foi compreender as principais possibilidades, obstáculos, necessidades e desafios na implementação dos Padrões da Profissão Docente, pedagógicos e disciplinares, estabelecidos pela Lei 20.903, nos cursos de Educação Física no Chile. Foi utilizada uma abordagem qualitativa com análise temática reflexiva. Participaram 22 diretores de cursos de Educação Física de universidades chilenas, selecionados por meio de amostragem intencional por critérios, sendo 14 homens e 8 mulheres. Os principais resultados revelam uma defasagem estrutural e burocrática na implementação da política pública e resistência por parte de alguns integrantes das equipes acadêmicas. Conclui-se que existe uma falta de sincronia entre as políticas externas e as iniciativas internas de reformulação curricular, somada à burocratização dos processos de acreditação e à falta de apropriação dos padrões, o que evidencia a necessidade de fortalecer as capacidades das equipes acadêmicas em gestão curricular e de criar incentivos que reconheçam esse tipo de trabalho.

población estudiantil cada vez más diversa y heterogénea y favorecer el logro de aprendizajes progresivamente más complejos y desafiantes (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN), 2016).

En el caso de la pedagogía en Educación Física (EF), el primer esfuerzo en este contexto se concretó con la publicación de los primeros Estándares Orientadores por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (Mineduc, 2014), centrados fundamentalmente en el conocimiento de base necesario para implementar las acciones educativas vinculadas a la motricidad humana y a las actividades físicas, deportivas y recreativas desde las dimensiones biológicas, sociales y psicológicas, orientadas predominantemente hacia la salud y el desarrollo de la condición física. Sin embargo, dichos estándares no tenían carácter obligatorio en las propuestas formativas de las universidades del país. En 2021, con el objetivo de otorgar mayor coherencia a la formación del profesorado de EF, se publicaron los nuevos Estándares de la Profesión Docente (EPD), vinculados con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Mineduc, 2021), cuya consideración es obligatoria en términos de su articulación con las propuestas formativas de las universidades chilenas que imparten carreras de pedagogía.

Estándares de la profesión docente en educación física: alcance y estructura

Los actuales EPD conciben el ejercicio profesional como una forma de ser, convivir y habitar la escuela, e invitan a reflexionar sobre el sentido del ejercicio de la profesión en la sociedad chilena y sobre el significado de la corporeidad y la motricidad en la existencia y el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, como aportes específicos de la EF a la sociedad (Mineduc, 2021). No obstante, estos estándares deben comprenderse de manera conjunta (pedagógicos y disciplinares) como dos cuerpos complementarios e inseparables: los EP y ED. Los primeros se estructuran en cuatro dominios: (A) Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, (B) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollo integral, (C) Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las estudiantes, y (D) Responsabilidades profesionales, todos articulados con el MBE, lo que supone una arquitectura compartida que da coherencia al continuo formativo desde la Formación Inicial Docente (FID) hasta el ejercicio profesional. En el caso de los Estándares Disciplinarios, estos se organizan en ocho estándares específicos, desde los fundamentos de la motricidad humana (Estándar A) hasta las manifestaciones motrices vinculadas a

la responsabilidad social y la ecología integral (Estándar H). Todos estos estándares asumen la motricidad humana y el aprendizaje como eje epistemológico articulador, diferenciándose radicalmente de la visión biomédica y morfofuncional que predominó en la primera generación de estándares.

La diferencia fundamental en su formulación radica en que la propuesta de 2021 articula tanto el conocimiento de base como su condición didáctica. Es decir, esta arquitectura curricular de los ED responde a lo que Shulman (1986, 1987) denominó Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), concepto que subraya la interdependencia entre el saber disciplinar y el saber didáctico como componentes esenciales de las competencias docentes. Desde los EPD, la articulación entre el conocimiento y la didáctica disciplinar es explícita: el profesorado egresado debe demostrar simultáneamente el dominio de los conocimientos propios de la disciplina, su epistemología, historia y saber didáctico específico, así como la capacidad de ponerlos al servicio del aprendizaje en el contexto de la diversidad de niños, niñas y adolescentes (Mineduc, 2021). Esta doble exigencia no es meramente técnica; implica una transformación profunda de la autocomprensión disciplinar y la identidad profesional del profesorado de EF.

Coherencia curricular y brechas en la implementación: evidencia comparada

Investigaciones recientes sobre la Formación Inicial del Docente en Educación Física (FIDEF) en Chile han documentado significativas brechas entre las prescripciones normativas de los EPD y las prácticas formativas reales de las universidades. En este contexto, Gallardo-Fuentes *et al*. (2026) señalan que, si bien los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) del año 2024 muestran un desempeño relativamente homogéneo en todos los estándares, los porcentajes más altos de logro se observan en las dimensiones relacionadas con la organización didáctica y la evaluación, y los resultados más bajos en el estándar asociado con la comprensión de la disciplina. Por otro lado, en relación con la presencia y articulación de los ED, el estudio de Núñez-Valdés *et al*. (2025), basado en un análisis de los perfiles de egreso de 28 carreras de EF de Chile, señala que el estándar (A) Fundamentos de la Motricidad Humana es el que presenta mayor presencia (43%) en los perfiles de egreso, seguido por los estándares (C) Fundamentos de la Evaluación Específica en Educación Física y Salud (21%), (E) Manifestaciones Deportivas de la Cultura (21%) y (H) Manifestaciones Motrices, Responsabilidad Social y Ecología Integral (21%). El estándar con menor presencia fue el (F) Manifestaciones Expresivas de la Motricidad Humana (14%).

Estas evidencias, sin duda, aportan al desarrollo de la FIDEF del país, ya que, durante años, la disciplina ha sido objeto de observaciones y críticas, principalmente por prácticas que fragmentan el conocer de la disciplina (Peña *et al*., 2021) a través de concepciones y prácticas docentes sobre la motricidad escolar basadas en la tecnificación del aprendizaje (Carreño Cardozo *et al*., 2019), orientadas a evaluar el rendimiento de la condición física (Zaragozá-Sevilla y Martínez-Baena, 2018) con instrumentos estandarizados (Córdoba *et al*., 2018) que son aplicados desde una perspectiva homogeneizante en el contexto escolar (López-Pastor *et al*., 2016). Este patrón no es exclusivo de Chile; estudios en el Reino Unido y países europeos han identificado la misma tensión entre una formación orientada a la instrucción deportiva específica y las demandas de innovación pedagógica propias del siglo XXI (Casey y Goodyear, 2015; Green, 2008). Aun así, la literatura especializada reporta que la EF es reconocida institucionalmente como una disciplina esencial del currículo escolar formal, con contribuciones que trascienden la dimensión físico-deportiva e impactan en el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiantado (Peña *et al*., 2025).

Del paradigma biomédico a la motricidad humana: un cambio paradigmático en la política pública de Chile

Uno de los desafíos más profundos que enfrenta la FIDEF en Chile concierne a la transformación epistemológica que los EPD promueven a través de la política pública. Esto implica el tránsito desde un paradigma biomédico centrado en la condición física, la tecnificación del movimiento y el rendimiento deportivo hacia una perspectiva de la motricidad humana (MH) que reconoce la disciplina como un acto educativo sistémico, complejo e integral (Peña *et al*., 2021; Rannau-Garrido y Toro-Arévalo, 2026), que debe ser comprendida como el despliegue del ser humano para expresarse de forma consciente y deliberada en su entorno social, natural y cultural (Pazos-Couto y Trigo, 2014). Esto significa hacer-se mundo, el cual se construye a través de intencionalidades compartidas (Toro-Arévalo *et al*., 2022), es decir, en comunidad. Por lo mismo, es de suma importancia establecer relaciones que permitan enseñar y aprender con la comunidad, de la comunidad y para la comunidad (Fajardo, 2017). Dicho de otra manera, las personas se desarrollan en una permanente relación con su comunidad de pertenencia, en primer lugar, así como con todas aquellas con las que comparten intereses y cultura (Toro-Arévalo *et al*., 2020).

Lo anterior tiene aún más relevancia en el contexto de la formación docente, como un proceso que de suyo implica la toma de decisiones tanto sobre el campo de estudio como sobre el ejercicio profesional, lo que implica, operativamente, que los modos de relación y construcción del conocimiento son indivisibles (Malafouris *et al*., 2025), sino que son modos de relación que se despliegan en cada sesión y cuyas respectivas valoraciones constituyen lo que se aprende de modo directo (Toro-Arévalo *et al*., 2024).

Este cambio no es solo terminológico, sino que implica transformaciones en las bases epistemológicas y en la autocomprensión disciplinar (Kuhn, 1962). En el Estándar A (Fundamentos de la motricidad humana), el CPEIP explicita que el futuro profesorado debe comprender la MH como eje articulador de los saberes disciplinares, integrando sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales, y no reducirla a sus expresiones motrices de rendimiento (Mineduc, 2021). Esta demanda epistémica interpela directamente a las comunidades académicas de las carreras de EF, que han construido su identidad disciplinar durante décadas sobre bases biomédicas y que ahora deben resignificar su saber desde marcos sistémicos y complejos (Sérgio, 2019; Moreno-Doña *et al*., 2020; Toro-Arévalo *et al*., 2024).

Considerando este complejo escenario, el presente estudio se propone responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales obstáculos y posibilidades que han tenido las carreras de EF a nivel nacional con la implementación de los estándares de la profesión docente?

Metodología

El estudio se inscribe en un paradigma cualitativo interpretativo (Creswell y Poth, 2018; Fuster Guillen, 2019), con un alcance exploratorio, dado que se trata de una política que lleva solo dos años de operacionalización, desde una epistemología constructivista (Denzin y Lincoln, 2011), y está orientado a comprender los significados que los directores y directoras de las carreras de EF de Chile atribuyen a sus experiencias en la implementación de los Estándares de la Profesión Docente (EPD). Desde este posicionamiento, la realidad social se concibe

como plural, situada y co-construida entre investigadores y participantes (Denzin y Lincoln, 2018). Se adoptó el Análisis Temático Reflexivo (ATR) como marco analítico central (Braun y Clarke, 2022, 2023), concebido como una práctica interpretativa situada que reconoce la subjetividad del investigador como parte constitutiva del proceso (Braun y Clarke, 2024; Rivas-Valenzuela, 2024). Durante el análisis se prestó especial atención a los incidentes críticos, entendidos como episodios institucionales disruptivos que desencadenaron tensiones, resistencias o procesos de resignificación frente a la política pública, considerados como puntos de entrada analíticos privilegiados para comprender cómo los equipos académicos negocian, cuestionan y reconfiguran los estándares desde sus propias culturas disciplinares (Flor *et al*., 2024; Giles *et al*., 2025). Antes que buscar generalizaciones, esta metodología privilegia la profundidad, la riqueza contextual y la reflexividad ética para comprender las construcciones subjetivas e identitarias que configuran la experiencia de implementación de una política pública en condiciones de heterogeneidad estructural (Rivas-Valenzuela *et al*., 2026).

Técnica de recogida de datos

El estudio empleó el grupo focal narrativo como su principal método de generación de datos (Peterson, 2020; Trigueros-Cervantes *et al*., 2018). Los grupos focales, entendidos como discusiones estructuradas entre informantes sobre un tema compartido (Kook *et al*., 2019; Kitzinger, 1994), constituyen una estrategia metodológica sólida para producir conocimiento dialógico y co-construido (de Souza *et al*., 2024). Este enfoque facilita la exploración de experiencias, el desarrollo de instrumentos de evaluación y el enriquecimiento del análisis interpretativo (Tran *et al*., 2021), captando percepciones, actitudes y motivaciones compartidas o en tensión (Pacheco y Salazar, 2020).

Se realizaron cinco grupos focales narrativos, organizados bajo un formato de rotación inspirado en la técnica del café mundial (*World Café*), reconocida como estrategia participativa de generación de datos cualitativos en grupos amplios (Löhr *et al*., 2020). Los 22 directores y directoras se distribuyeron en cinco mesas de conversación simultáneas, con cuatro a cinco participantes por mesa, cada una conducida por un anfitrión que permanecía fijo. Esta estrategia participativa facilitó el diálogo constructivo y el intercambio de ideas a través de conversaciones estructuradas lideradas por el anfitrión. Cada ronda de conversación tuvo una duración de 25 minutos; al concluir, los directores y directoras se trasladaban a una mesa en la que no hubieran participado anteriormente y, al iniciar la nueva ronda, el anfitrión realizaba un resumen del diálogo desarrollado previamente, enlazando así las contribuciones entre grupos. Se realizaron 5 rondas sucesivas. Este formato fue elegido por su capacidad de ampliar la diversidad de perspectivas institucionales dentro de cada sesión y generar contraste entre posiciones, favoreciendo la profundidad del análisis colectivo.

Algunas de las preguntas que guiaron el diálogo fueron: (1) ¿Cuáles han sido las principales estrategias que han abordado para la implementación de los estándares pedagógicos y disciplinares en sus universidades? (2) ¿Qué obstáculos han tenido en su implementación? (3) ¿Qué posibilidades visualizan con esta nueva política pública?

Es importante señalar que, con el fin de resguardar el anonimato de los participantes, los relatos se identifican mediante una numeración correlativa. Además, todos los académicos y académicas firmaron un consentimiento informado antes de la realización de los grupos focales, respetando los criterios éticos de acuerdo con la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2024). El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Austral de Chile, código "I.R.I. N° 14-2024".

Contexto y características de los y las participantes

Participaron 22 directores/as de escuelas de Educación Física (14 hombres y 8 mujeres) de universidades chilenas pertenecientes al Consejo Nacional de Educación Física (CANEF). El muestreo fue propositivo por criterio (Patton, 2015): el criterio de inclusión fue ejercer el cargo de director/a o jefe/a de carrera de EF en una institución afiliada a CANEF durante el período 2025-2026. Esta estrategia equivale a un censo del universo objetivo de directores/as de EF del país, El censo correspondió a todos los directores y directoras que participan del Consejo Nacional de Educación Física (CANEF) que abarca desde Arica, la zona más cercana a la frontera con Perú, hasta la zona más austral de Chile. La completitud informativa, es decir, la densidad de los datos y la ausencia de propiedades nuevas en las categorías emergentes orientó el cierre del proceso analítico (Nascimento *et al*., 2018).

Análisis de información

El análisis siguió las seis fases del Análisis Temático Reflexivo (ATR) propuestas por Braun y Clarke (2022, 2023): (1) familiarización con los datos, (2) codificación, (3) generación de temas iniciales, (4) desarrollo y revisión de temas, (5) refinamiento, definición y denominación de temas, y (6) redacción. La familiarización (fase 1) comenzó durante los propios grupos focales; la codificación (fase 2) fue inicialmente manual y se complementó con Atlas.ti 26 (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2026); en la fase 3 los códigos se agruparon en las seis categorías centrales del estudio; las fases 4 y 5 implicaron el refinamiento de los límites temáticos; y la fase 6 precisó la definición final de cada categoría. Los recursos visuales como la red semántica y las matrices de co-ocurrencia, complementaron una interpretación situada de los EPD como instrumento de política pública y dispositivo de negociación identitaria en las comunidades académicas de Educación Física de Chile.

Coherencia metodológica y rigor cualitativo

El rigor del estudio se aseguró conforme a los criterios de Lincoln y Guba (1985): la credibilidad mediante la triangulación entre grupos focales y el contraste con académicos externos; la transferibilidad a través de la descripción densa del perfil de los participantes y la diversidad institucional y regional de la muestra.

Estos criterios no operan de forma aislada, sino que se sostienen en la coherencia entre la pregunta de investigación, el diseño, los procedimientos y el análisis, dentro de una lógica emergente y no lineal (Braun y Clarke, 2024). El equipo investigador gestionó esta posición de *insider* (dos de los investigadores pertenecen al CANEF) mediante una reflexividad constante, operacionalizada a través de memos analíticos, notas de campo y sesiones de diálogo crítico entre investigadores (Yip, 2024).

Resultados y Discusión

El análisis temático reflexivo del corpus discursivo generado en los cinco grupos focales permitió construir seis categorías centrales, con sus respectivas subcategorías y relaciones, que dan respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales obstáculos y posibilidades que han tenido las carreras de EF a nivel nacional con la implementación de los EPD? Estas categorías no constituyen agrupaciones arbitrarias, sino dimensiones de significado emergentes que reflejan las experiencias, tensiones y estrategias de los directores y directoras de escuela frente a la implementación de

la política pública en la FID de EF (Tabla I).

Uno de los primeros hallazgos relevantes se relaciona con el desfase estructural y burocrático existente entre los tiempos institucionales y la implementación de las políticas públicas. En este caso, los estándares de la profesión docente en la FID se ven reflejados en discursos como el siguiente:

La primera intervención que tuvimos fue que nosotros hicimos un rediseño 2021... el mismo año que se publican los estándares y eso fue un tremendo problema porque... hubo que empezar hacer ajustes a mitad de camino y eso fue un gran problema porque tenemos poco tiempo para hacerlo (entrevistado 18).

Este tipo de situaciones coincide con investigaciones que advierten que los sistemas de aseguramiento de la calidad suelen introducir modificaciones normativas en tiempos distintos a los ciclos institucionales, obligando a las universidades a responder de manera reactiva y acelerada (Bernasconi, 2017). En esta línea, los resultados del estudio de Gallardo-Fuentes y colaboradores (2026) muestran que las diferencias institucionales en la implementación y desempeño de los estándares pueden estar mediadas por capacidades estructurales, recursos académicos y trayectorias institucionales diferenciadas. En este contexto, los directores sostienen que, aun existiendo marcos regulatorios comunes, las instituciones responden de manera desigual según sus condiciones organizacionales, académicas y curriculares. Asimismo, la percepción de "trabajar para otros" expresada por algunos académicos refleja una sensación de heteronomía institucional, donde las exigencias externas terminan desplazando los proyectos formativos propios.

Este fenómeno adquiere especial relevancia en universidades públicas y regionales, donde los procesos administrativos suelen ser más lentos y complejos. En este sentido, los hallazgos dialogan con lo planteado por el estudio sobre desempeño territorial en la END (Gallardo-Fuentes *et al*., 2026), donde se evidencia que las desigualdades territoriales y la concentración de recursos académicos en zonas centrales del país continúan condicionando los procesos de

TABLA I
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES DE LOS DISCURSOS

Categorías	Subcategorías	Códigos relacionados
Condiciones estructurales Factores externos e institucionales que configuran el marco en que se implementan los estándares. No dependen directamente de los equipos, pero condicionan su accionar.	Tiempo	Escasez de tiempo; ajustes en marcha; tramitación lenta; factor tiempo como restricción; alineación forzada.
	Burocracia y gobernanza	Desfase temporal; exigencia inmediata de evidencias; tramitación lenta (universidades públicas); agilidad diferenciada (privadas); presión de acreditación.
	Coordinación institucional	Descoordinación interna; duplicación de tareas; mecanismos insuficientes; capacidades limitadas de unidades; déficit de especialistas curriculares.
Cultura académica Representa las actitudes, percepciones y disposiciones del cuerpo docente frente a los estándares, desde la resistencia hasta el compromiso, así como las emociones que acompañan el proceso.	Resistencia y apropiación	Resistencia docente; resistencia colectiva; baja apropiación; desacople aula-estándares; falta de consenso conceptual.
	Percepciones	Heteronomía percibida ("trabajar para otros"); cansancio/agotamiento; compromiso informal (fidelización).
Procesos curriculares Estrategias, acciones y mecanismos desarrollados para alinear los planes de estudio con los estándares, incluyendo rediseños, matrices y evaluaciones.	Rediseño y ajustes	Ajustes en marcha; redistribución curricular; brechas curriculares; aprendizaje situacional ("aprender en el camino").
	Instrumentos	Doble instrumentación (competencias vs. estándares); sobrecarga burocrática; complejidad de trazabilidad; estrategias de alineación (sílabo con columna de estándares).
	Evaluación y END	Uso de datos para alineación; indicadores END; vinculación con evaluaciones diagnósticas.
Identidad y pertinencia disciplinar Debate sobre la coherencia de los estándares con la especificidad de la educación física, donde se disputan sentidos y marcos epistemológicos.	Desajuste con estándares	Desajuste estándar-disciplina; defensa del sello institucional; transición epistemológica (motricidad vs. actividad física); falta de consenso sobre "motricidad".
Recursos y capacidades Disponibilidad (o carencia) de apoyos técnicos, financieros y humanos para implementar los estándares. Incluye la necesidad de formación y la precariedad de las condiciones laborales.	Formación y apoyo	Necesidad de formación en gestión curricular; apoyo institucional formal; capacidades limitadas; déficit de especialistas.
	Condiciones laborales	Restricción presupuestaria (horas docentes); no pago extra por tareas; compromiso informal de académicos.
Incentivos y valoración Marco de reconocimiento académico que privilegia ciertas tareas (investigación, publicaciones) por sobre otras (gestión curricular, docencia), afectando motivación y legitimidad de los procesos	Reconocimiento institucional	Gestión curricular menos valorada que investigación; incentivos desalineados (publicaciones vs. docencia).

formación docente. La persistencia de brechas territoriales sugiere que las políticas estandarizadas no logran neutralizar completamente las diferencias estructurales existentes entre instituciones.

Asimismo, una de las categorías que emerge en los relatos de los y las directores es la resistencia y falta de apropiación de los estándares por parte de algunos académicos que forman parte de sus carreras, como se expresa en el siguiente relato: "*Académicos que no están de acuerdo con los estándares, o no lo comparten… hay harta resistencia*" (entrevistado 7). Este testimonio permite comprender que la implementación de políticas educativas no depende únicamente de procesos técnicos, sino también de la construcción de legitimidad cultural y académica. Fullan (2007) señalaba que las reformas educativas fracasan cuando no logran conectar con las motivaciones internas y las identidades profesionales de quienes deben implementarlas. En este caso, la resistencia parece asociarse tanto a la percepción de imposición externa como a la tensión entre los estándares y las tradiciones formativas de cada institución.

Otro hallazgo importante se relaciona con la sobrecarga y complejidad de los procesos curriculares. Los relatos muestran cómo los equipos académicos debieron desarrollar matrices, instrumentos y sistemas de trazabilidad curricular altamente demandantes: "*Hicimos toda la desagregación de los programas… nos demoramos por lo menos medio año en desarrollar esos instrumentos y después darles sentido a esas matrices… ahora yo veo esa matriz y la odio*" (entrevistada 20). Este fenómeno coincide con lo descrito por Slaughter y Rhoades (2004) respecto a la creciente burocratización de la educación superior y la transformación de la gestión curricular en un proceso técnico-administrativo altamente demandante. En una línea similar, Marginson (2011) advierte que las políticas de aseguramiento de la calidad pueden derivar en formas de "burocratización de la calidad", donde los procedimientos y evidencias terminan desplazando la reflexión pedagógica profunda.

Los resultados de la investigación de Gallardo-Fuentes *et al*. (2026) permiten profundizar esta discusión al evidenciar que las instituciones presentan desempeños relativamente homogéneos entre las dimensiones teóricas y aplicadas de la END, aunque con diferencias asociadas a sus contextos institucionales y territoriales. Esto sugiere que las carreras han debido realizar importantes esfuerzos de alineación curricular para responder a los estándares, aun cuando dichos procesos no siempre son acompañados por recursos suficientes, tiempos adecuados o incentivos institucionales coherentes.

Por otra parte, emerge una importante disputa identitaria y epistemológica en torno a la EF y la MH. La transición conceptual desde enfoques centrados en la actividad física hacia perspectivas vinculadas a la motricidad humana y la formación integral genera tensiones respecto al sentido de la disciplina. Esto se refleja en expresiones como: "*El gran problema que tuvimos nosotros con los estándares es que mucha gente cree que los estándares disciplinarios nos encasillaron en una palabra que es motricidad…*" (entrevistado 3). Este debate coincide con lo señalado por Muñoz-Sepúlveda y colaboradores (2026), quienes plantean que los estándares expresan una disputa epistemológica entre modelos tradicionales centrados en el rendimiento y perspectivas orientadas al aprendizaje, la corporeidad y el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, la falta de consenso sobre el concepto de motricidad se puede evidenciar en discursos como: "*Pareciera ser, que lo que tú entiendes por motricidad no es lo mismo que entiendo yo…*" (entrevistado 15). Esto significa que no se trata únicamente de una cuestión de implementación de estándares como un proceso técnico, sino también de una disputa simbólica respecto a qué significa formar profesores y profesoras de EF en Chile. Esta situación resulta especialmente relevante considerando que estudios recientes muestran que las evaluaciones nacionales tienden a privilegiar ciertas dimensiones del conocimiento pedagógico y curricular por sobre otras formas de saber situadas y contextualizadas.

Más allá de los hallazgos descritos, el análisis revela que estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se articulan en una dinámica sistémica donde cada categoría condiciona y es condicionada por las demás. Como muestra la Figura 1, los procesos curriculares ocupan el nodo central de la red semántica, articulado con las categorías: condiciones estructurales, recursos y capacidades, cultura académica, incentivos y valoración, e identidad y pertinencia, lo que explica que la implementación de los EPD no puede comprenderse como un proceso lineal, sino como un fenómeno de negociación permanente entre fuerzas externas e internas que convergen sobre los procesos curriculares.

En efecto, la red evidencia que el nodo curricular actúa como punto de convergencia de todas las tensiones: cuando las condiciones estructurales son adversas, la cultura académica es resistente y los recursos son insuficientes, los procesos curriculares se sobrecargan y pierden sentido pedagógico. El resultado es la percepción de heteronomía que atraviesa los discursos de los directores y directoras, y que solo puede revertirse fortaleciendo simultáneamente la apropiación disciplinar, la gestión curricular y el reconocimiento institucional del trabajo implicado en la implementación de los estándares.

En consecuencia, el desafío no se reduce a ajustes técnicos en los planes de estudio, sino que interpela la necesidad de construir estrategias de apropiación cultural, fortalecer la formación en gestión curricular y abrir espacios de diálogo epistemológico que permitan a las comunidades académicas resignificar los EPD desde sus propios marcos identitarios y de práctica profesional.

Conclusiones

La implementación de los EPD en las carreras de EF en Chile se configura como un proceso complejo que articula factores estructurales, culturales y epistemológicos. Los hallazgos muestran que la asincronía entre políticas externas e iniciativas internas de rediseño curricular, sumada a la burocratización de los procesos de acreditación, genera obstáculos que limitan la capacidad de respuesta de las instituciones. A ello se suma la resistencia de parte del cuerpo académico y la falta de apropiación de los estándares, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación en gestión curricular y de crear incentivos que reconozcan este tipo de trabajo.

Más allá de los aspectos técnicos, la implementación de los estándares revela una dimensión de mayor profundidad: la disputa identitaria en torno a la Educación Física como disciplina. La transición desde una concepción centrada en la actividad física hacia una perspectiva de motricidad humana refleja un cambio paradigmático aún en negociación, que requiere diálogo, consensos y apropiación cultural dentro de las comunidades académicas. En este sentido, avanzar en la consolidación de los estándares docentes no solo supone cumplir con exigencias externas, sino también generar procesos internos de reflexión disciplinar que fortalezcan la identidad profesional y contribuyan a la calidad de la formación inicial docente.

Reflexiones finales

Las implicancias del estudio sugieren que la implementación de estándares docentes no puede reducirse a una tarea técnica de ajuste curricular. Requiere un abordaje integral que combine planificación

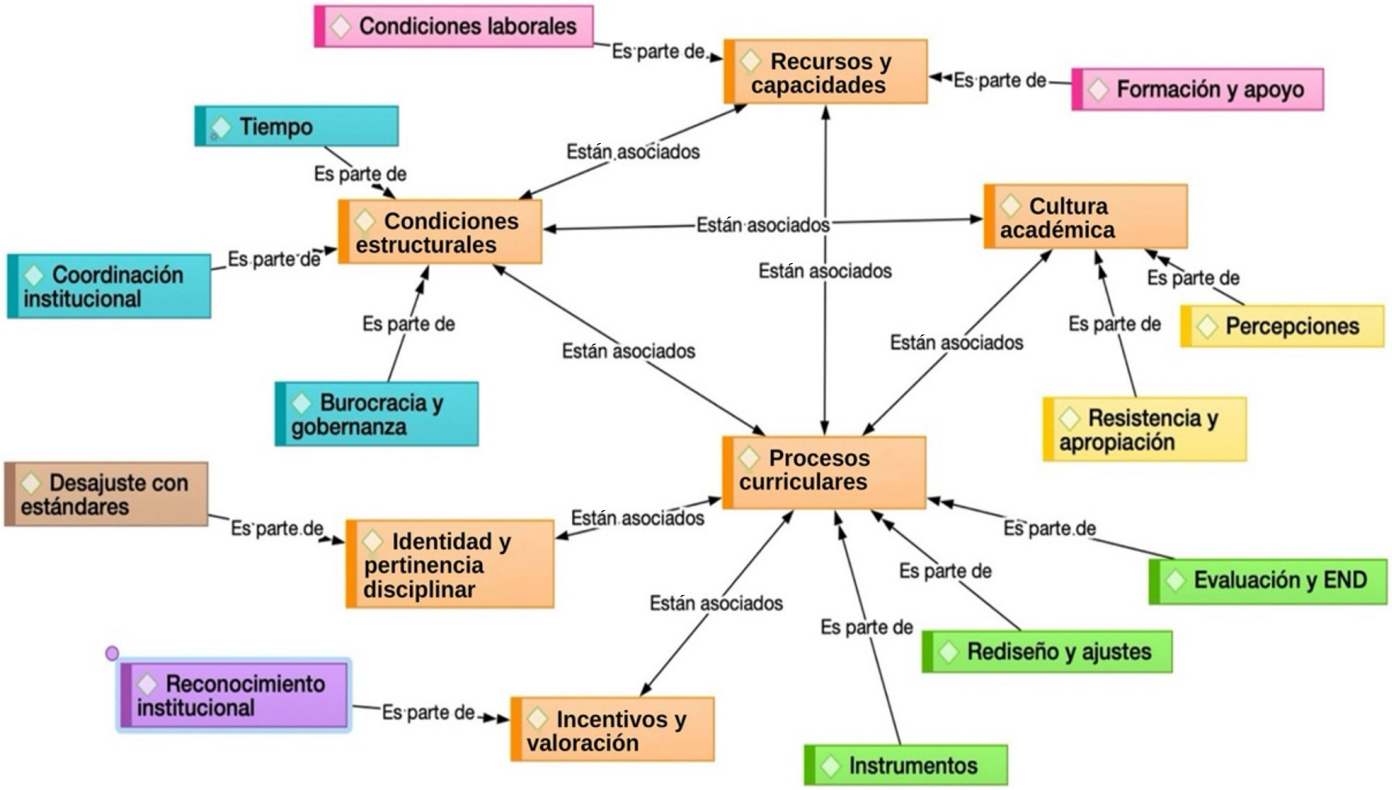


Figura 1. Red semántica de relaciones entre categorías y subcategorías.

estratégica, reconocimiento institucional, formación docente y diálogo disciplinar, de modo que se genere apropiación y sentido en las comunidades académicas.

De igual modo, las políticas públicas requieren un diálogo permanente con quienes las implementan. La adecuada comprensión de sus intencionalidades exige una interacción sostenida que asegure coherencia entre lo propuesto normativamente y lo que las comunidades académicas pueden efectivamente apropiar y resignificar desde sus contextos formativos, en consonancia con los propósitos educativos establecidos en la Ley General de Educación.

Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que se contempla un abordaje general de la articulación que existe entre la política pública y los planes de estudio de cada carrera de Educación Física de Chile, solo a través de sus directores/as como agentes directivos. No obstante, el desafío para futuros estudios consiste en lograr la triangulación con los saberes de los y las estudiantes que se están formando como futuros/as docentes y cómo estos se apropian de la política de la Formación Inicial Docente.

FINANCIAMIENTO

El estudio fue financiado por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de los proyectos Fondecyt Nº 1240883 ¿Cuáles son los procesos de articulación en los conocimientos y didáctica disciplinar en la formación del profesorado de educación física? Impacto de los estándares de la profesión docente en los saberes disciplinares a través de una evaluación recíproca.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de los proyectos Fondecyt n°1241373, n°1230609, n°1251297, del Proyecto DI Iniciación PUCV n° 044.753/20206 y el Consejo Académico Nacional de Educación Física de Chile que permitió el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS

Bernasconi A (2017) Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Temas de la Agenda Pública 12*: 1-14. https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena/

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) (2016) *Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343

Braun V, Clarke V (2022) Thematic analysis. En Maggino F (Ed.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. Cham, Suiza. pp. 1-7. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2

Braun V, Clarke V (2023) Thematic analysis. En Cooper H, Coutanche MN, McMullen LM, Panter AT, Rindskopf D, Sher KJ (Eds.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*. 2ª ed. American Psychological Association. Washington, DC, EEUU. pp. 65-81. https://doi.org/10.1037/0000319-004

Braun V, Clarke V (2024) A critical review of the reporting of reflexive thematic analysis in health promotion international. *Health Promotion International 39*: daae049. https://doi.org/10.1093/heapro/daae049

Carreño Cardozo JM, Díaz Velasco A, López Domínguez S, Martín Reyes JA (2019) ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación? (What is researched in teacher training in physical education and recreation?) *Retos*

36: 3-8. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.51456

Casey A, Goodyear V (2015) Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest 67*: 56-72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Córdoba T, López-Pastor V, Sebastiani E (2018) ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios Pedagógicos 44*: 21-38. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021

Creswell JW, Poth CN (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 4ª ed. SAGE Publications. Thousand Oaks, CA, EEUU. 488 pp.

Denzin NK, Lincoln YS (2011) Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin NK, Lincoln YS (Eds.) *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I: El Campo de la Investigación Cualitativa*. Gedisa. Barcelona, España. pp. 43-102.

De Souza J, Gillett K, Salifu Y, Walshe C (2024) Changes in Participant Interactions. Using Focus Group Analysis Methodology to Explore the Impact on Participant Interactions of Face-to-Face Versus Online Video Data Collection Methods. *International Journal of Qualitative Methods 23*: https://doi.org/10.1177/16094069241241151

Jaime Fajardo JC (2017) La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. *Argumentos 30*: 197-218. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552649009

Fullan M (2007) Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana 41*: 293-314. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25719

Fuster Guillen DE (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones 7*: 201-229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Flor BJMS, Souza RVO, Gonçalves Y, Silva JP, Lopes FJC, Ribeiro MCM, Venâncio L, Sanches Neto L (2024) Explorando la técnica de incidentes críticos en temas de justicia social con docentes-investigadores brasileños de educación física. *Frontiers in Education 8*: 1-8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231010

Giles Girela FJ, Rivas Valenzuela J, Trigueros Cervantes C, Rivera García E, Martín Moya R (2025) Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. *Retos 63*: 37-50. https://doi.org/10.47197/retos.v63.105221

Gallardo-Fuentes F. Carter-Thuillier B, Rivas-Valenzuela J, Peña-Troncoso S, Gallardo-Fuentes J, Añazco-Martínez L (2026) Differences in the Performance of Physical Education Teacher Education Students in the National Diagnostic Assessment: A Comparative Analysis by Themes and Type of Institution. *Education Sciences 16*: 609. https://doi.org/10.3390/educsci16040609

Green K (2008) *Understanding Physical Education*. SAGE Publications. Londres, Reino Unido. 288 pp.

Guba EG, Lincoln YS (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman C, Haro JA (Comps.) *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora. Hermosillo, México. pp. 113-145.

Kitzinger J (1994) La metodología de los grupos focales: La importancia de la interacción entre los participantes en la investigación. *Sociology of Health Illness 16*: 103-121. https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023

Kook R, Harel-Shalev A, Yuval F (2019) Focus groups and the collective construction of meaning: Listening to minority women. *Women's Studies International Forum 72*: 87-94. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.12.004

Kuhn TS (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México, México. 319 pp.

López-Pastor V, Pérez D, Manrique J, Monjas R (2016) Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 29*: 182-187. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552

Löhr K, Weinhardt M, Sieber S (2020) El "World Café" como método participativo para la recopilación de datos cualitativos. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos 19*: 1609406920916976. https://doi.org/10.1177/16094069209169

Malafouris L, Fuchs T, Gallese V, Röhricht F (2025) Steps to an EnvironMental health. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 1-26. https://doi.org/10.1007/s11097-025-10096-1

Marginson S (2011) Higher education and public good. *Higher Education Quarterly 65*: 411-433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x

Ministerio de Educación (2014) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Santiago, Chile. 72 pp. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf

Ministerio de Educación (2021) *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en educación física y salud*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) Aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) en resolución N°068 de 2021. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Educacion-Fisica.pdf

Moreno-Doña A, Toro-Arévalo S, Gómez-Gonzalvo F (2020) Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos 37*: 605-612. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183

Muñoz-Sepúlveda F. Castillo-Retamal F, Valencia-Peris A (2026) Evaluación en Educación Física: Análisis comparativo de estándares disciplinares de la formación inicial docente en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM 27*: 53-71. https://doi.org/10.29035/rcaf.27.1.4

Nascimento L, Souza T, Dos Santos C, Montenegro J, Cordeiro R, Da Silva L (2018) Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem 71*: 228-233. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616

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

Pacheco F, Salazar V (2020) Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal. 5*: 182-195. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401

Patton MQ (2015) *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4ª ed. SAGE Publications. Thousand Oaks, CA, EEUU. 832 pp.

Pazos-Couto J, Trigo E (2014) Motricidad Humana y gestión municipal. *Estudios pedagógicos 40*: 373-387. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100022

Peña Troncoso S, Toro-Arévalo S, Pazos Couto JM, Pérez Norambuena, Rocuant Urzúa, A, Cartier Thuillier B, Peña Troncoso AE (2024) La evaluación actitudinal en la formación de profesores de "Educación Física" en Chile ¿En qué estamos y hacia dónde vamos? Sportis. *Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity 11*: 1-19. https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11230

Peña S, Toro-Arevalo S, Cárcamo Oyarzún J. Hernández Mosqueira C, Cresp Barria M (2021) La fragmentación del conocer en educación física *Retos 39*: 231-237. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414

Peterson M (2020) Objects in focus groups: Materiality and shaping multicultural research encounters. *Qualitative Research 22*: 24-39. https://doi.org/10.1177/1468794120968735

Rannau-Garrido JP, Toro-Arévalo SA (2026) Ambientes de aprendizaje democratizadores en las niñeces: perspectivas multidisciplinares sobre el juego. *Revista Enfoques Educacionales 23*: 98-121. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2026.79439

Rivas-Valenzuela J (2024) *Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado en educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España. 229 pp. https://hdl.handle.net/10481/90442

Rivas-Valenzuela J, Giles-Girela FJ, Rivera-García E, Bustos-Canales C, Moreno-Doña A (2025) Education faculty's perspectives on the social impact of service-learning in teacher education. *International Journal*

of Qualitative Methods 24: 16094069251404333. https://doi.org/10.1177/16094069251404333

Rivas-Valenzuela J, Giles-Girela FJ, Rivera-García E, Moreno-Doña A, Pérez-Norambuena S (2026) Teacher perceptions of service-learning in physical education in Chile: a framework for inclusion in health and education. *Sport, Education and Society*. 1-15. https://doi.org/10.1080/13573322.2026.2633442

Sérgio M (2019) *Da ciência à transcendência: epistemologia da motricidade humana*. Universidade Católica Editora. Lisboa, Portugal. 152 pp. https://doi.org/10.34632/9789725406731

Shulman LS (1986) Aquellos que comprenden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Educational Researcher 15*: 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman LS (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review 57*: 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Slaughter S, Rhoades G (2004) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press. Baltimore, MD, EEUU. 384 pp.

Toro-Arévalo S, Peña-Troncoso S, Vega-Ramírez J, Moreno-Doña A (2020) Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. *Utopía y Praxis Latinoamericana 25*: 239-248. https://doi.org/10.5281/zenodo.4110912

Toro-Arévalo S, Moreno-Doña A, Vargas Polanía EF, Castiblanco Rodríguez YE (2022) La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica* (59): e1434. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-014

Toro-Arévalo S, Urrejola-Fernández JI, Antiman-Antiman B, Aylén-Álvarez N (2024) Motricidad humana, ecomotricidad y buen vivir: bases para la salud planetaria. *Análisis 56*: 148-173. https://doi.org/10.15332/21459169.10279

Tran B, Rafinejad-Farahani B, Moodie S, O'Hagan R, Glista D (2021) A scoping review of virtual focus group methods used in rehabilitation sciences. *International Journal of Qualitative Methods 20*: 1-18. https://doi.org/10.1177/16094069211042227

Trigueros-Cervantes C, Rivera-García E, Rivera-Trigueros I (2018) *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software NVivo*. Universidad de Granada y Escuela Andaluza de Salud Pública. Granada, España. https://www.easp.es/wp-content/uploads/publicaciones/UGR-EASP_Libro_Cualitativa-NVivo_12.pdf

World Medical Association (2024) WMA Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Participants. World Medical Association. Ferney-Voltaire, Francia. https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/

Yip SY (2024) Positionality and reflexivity: negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education 47*: 222-232. https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2266375

Zaragozá-Sevilla J, Martínez-Baena A (2018) Conectando teoría y práctica profesional en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes 420*: 39-57. https://doi.org/10.55166/reefd.vi420.645

Licencia de uso



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.