

Competencias que precisan estudiantes de educación física en la práctica profesional: representaciones desde la experiencia de profesores mentores del sistema escolar chileno

Competencies required by physical education students in professional practice: representations from the experience of mentor teachers of the chilean school system

*Maryorie Alejandra Guerrero Sánchez, **Pamela Martínez Andunce, ***Claudio Hinojosa Torres, ****Hugo Vargas Díaz, *Anthony Araya Hernández, *****Macarena Hurtado Guerrero

*Universidad Viña del Mar (Chile), **Universidad Técnica Federico Santa María (Chile), ***Universidad de Playa Ancha (Chile), ****Universidad Andrés Bello (Chile), *****Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses Viña del Mar (Chile)

Resumen. La práctica profesional es una etapa fundamental de la formación docente puesto que es el momento en el cual el estudiante tiene la posibilidad de aplicar lo aprendido, interactuar con la comunidad escolar y afianzar su rol docente. El presente estudio buscó comprender las representaciones de profesores mentores sobre las competencias que precisan estudiantes de pedagogía en educación física para realizar satisfactoriamente su práctica profesional. Se determinó una metodología cualitativa y un diseño fenomenológico. Se recogieron datos con una encuesta online y entrevistas semiestructuradas a 23 profesores mentores (media edad= 43 años; media experiencia= 16 años) de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile. Se desarrolló análisis de contenido y de discurso con el software ATLAS.ti 9. Como conclusión se evidencia que las competencias para el óptimo desempeño de la práctica se asocian a: a) profesionales; b) sociales; y c) técnicas, las cuales se constituyen como competencias de base para el desempeño profesional futuro de los docentes en formación.

Palabras clave: formación docente, práctica profesional, profesor mentor, educación física.

Abstract. Professional practice is a fundamental stage of teacher training since it is the moment in which students have the possibility to apply what they have learned, interact with the school community and strengthen their teaching role. This study sought to understand the representations of mentor teachers about the competencies required by students of pedagogy in physical education to satisfactorily carry out their professional practice. A qualitative methodology and a phenomenological design were determined. Data were collected with a semi-structured interview with 23 mentor teachers from educational schools in the Valparaíso, Chile. Content and discourse analysis were developed with the ATLAS.ti 9. As a conclusion, it is evidenced that the competences for the optimal performance of the practice are associated with: a) professionals; b) social; and c) techniques, which are constituted as basic competences for the future professional performance of teachers in training.

Keywords: teacher training, practical practice, mentor teacher, physical education.

Introducción

Existe coincidencia en afirmar que el primer paso hacia el crecimiento de un país apunta al desarrollo sustantivo de la formación de su capital humano profesional (Brunner & Elacqua, 2003). Este desafío implica focalizar los esfuerzos en el sistema educativo de tal manera que este actúe como un pilar que respalde el desarrollo social y el crecimiento económico asegurando una mayor competitividad y productividad. En este contexto, la educación superior no ha estado ajena a diversos cambios producto de una reflexión permanente respecto de cómo favorecer la formación de capital humano avanzado, bajo el entendido que «las competencias profesionales, las destrezas y las habilidades cons-

tuyen la plataforma sobre la cual se sustentan las capacidades de un profesional en su desempeño individual. Sin embargo, es ese desempeño individual la esencia de un desempeño colectivo que nutre a la sociedad de progreso y desarrollo» (Leyva, Ganga, Fernández & Hernández, 2018, p.16)

Desde esta perspectiva, la implementación del modelo por competencias o bien modelos educativos orientados al desarrollo de estas (Carreño, Díaz, López & Martín, 2019), se convierten en un eje central de la formación de profesionales, desde una óptica de un currículo más flexible y congruente con las necesidades de la sociedad y de los sistemas productivos (Alvarado, 2013). Como consecuencia de lo anterior, las universidades han impulsado modificaciones y ajustes en los perfiles de egreso de sus carreras, planes de estudios, además de la implementación de diversos mecanismos para asegurar que, durante la trayectoria formativa, los estudiantes desarrollen estas competencias (Cañadas, San-

tos-Pastor, & Castejón, 2019; Carreiro da Costa, González, & González, 2015).

Si bien es cierto que el concepto de competencia se utilizó por primera vez en los años 70 en Estados Unidos y Gran Bretaña, en la actualidad se mantiene vigente en países europeos y América Latina. Actualmente se pueden señalar diferentes autores que aportan a su comprensión, entre los cuales se puede citar a Zabalza (2003) para quien la competencia es el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad; por su parte Perrenoud (2006) describe una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no solo en ellos, sino asociando varios recursos cognitivos complementarios.

Desde una perspectiva más general, el concepto de competencia se ha definido como el «desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético» (Pimienta, 2012, p.40) complementándose con una mirada procedimental de Sarramona (2007) que refiere a una síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación, lo que la orienta en una clara vertiente aplicativa; en esta misma línea Camargo y Pardo (2008) la vinculan a «un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el ser humano aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo» (p.449). Si bien existen innumerables definiciones para el concepto de competencia, la mayoría de los autores apuntan a una demostración y movilización de los conocimientos, habilidades y destrezas en actuaciones reales de la profesión, para integradamente resolver una situación en un contexto educativo (Hinojosa-Torres, Araya-Hernández, Vargas-Díaz, & Hurtado-Guerrero, 2021).

Atendiendo a las implicancias en el desarrollo de competencias durante la formación docente, es que se destaca la necesidad de que las universidades aseguren la consecución de las competencias declaradas en los perfiles de egreso (Urrea, Reyno, Fehrenberg, & Muñoz, 2019), lo que se favorece con el estudiante inserto en los contextos que se desarrolla la práctica profesional, entendiendo que en dicha actividad los estudiantes deben poner en acción las competencias desarrolladas en su proceso formativo, en un contexto auténtico y con una realidad lo más similar a la que vivenciará cuando ejerza su profesión (Almonacid-Fierro, Vargas, Mondaca, & Sepúlveda-Vallejos, 2021).

En efecto, la práctica profesional constituye un «eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, por lo tanto, permite la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilita la construcción e internalización del rol docente» (Ávalos, 2002, p.109), además de actuar como una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, ya que permite conectar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, en diversos escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad, circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad profesional (Beatriz & Chacón, 2006). Asimismo, estas actividades como parte de la formación inicial docente, fortalecen las teorías estudiadas en la universidad y proporcionan experiencias con significados que reafirman, afianzan y ponen en acción los conocimientos adquiridos (Niño, Moreno, Salinas, & Sandino, 2015).

Es así como dentro de las personas que intervienen en el proceso de práctica profesional se encuentra al profesor mentor, quien es un docente que trabaja en el establecimiento educacional y que colabora con una tutoría al estudiante en formación (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012; Velaz de Medrano, 2006), el que adquiere un rol central en el acompañamiento de los estudiantes, al considerar según Megía (2015), que es una profesor más experimentado o con mayor conocimiento que ayuda al estudiante en práctica a lograr sus metas, cultivar sus habilidades y desarrollar sus capacidades profesionales mediante un proceso de retroalimentación permanente, aportando a movilizar las mejoras necesarias para afianzar las competencias requeridas, todo lo anterior con la práctica profesional como instancia formativa (Andreucci, 2013).

En función de los antecedentes expuestos, surge como interrogante central: ¿Qué competencias precisan los estudiantes de pedagogía en educación física para el óptimo desempeño del proceso de práctica profesional desde las representaciones de profesores mentores? Se plantean supuestos investigativos con el fin de delinear los aspectos metodológicos para responder la pregunta de investigación: a) los estudiantes de pedagogía en educación física presentan fortalezas en las competencias disciplinares en el proceso de práctica profesional; y b) los estudiantes de pedagogía en educación física presentan debilidades en las competencias pedagógicas

durante el proceso de práctica profesional. Se declara como objetivo general: «Comprender qué competencias precisan los estudiantes de pedagogía en educación física para el óptimo desempeño en la práctica profesional»; como objetivos específicos a) develar las competencias que favorecen el desempeño en la práctica profesional; b) caracterizar las competencias que no se presentan durante el proceso; y c) establecer la relación que tienen las competencias y el óptimo desempeño en la práctica profesional.

En consecuencia, la investigación busca reconocer la mayor cantidad de antecedentes respecto a cómo se está desarrollando el proceso de práctica profesional de los futuros profesores de educación física y a la vez visualizar las competencias presentes y ausentes en estos dentro del contexto del desempeño de la práctica profesional, para aportar a retroalimentar a las universidades y mejorar la calidad de la formación docente.

Material y método

Diseño

El estudio se estructura en el paradigma cualitativo el cual se centra en el análisis de los significados de las acciones humanas, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad a la contextualización (Ricoy, 2006) poniendo el énfasis, según Pérez (1994), en la comprensión de los procesos desde las propias creencias y reflexiones para la construcción de teoría desde la práctica. Se siguió un diseño fenomenológico, entendiéndose que este tipo de investigación se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida comunes entre individuos desde la perspectiva del sujeto sobre un fenómeno determinado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) para tratar de explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos (Fuster, 2019), buscando la esencia de significado de las experiencias vividas por los sujetos que son parte del fenómeno (Parra, 2017)

Participantes

La muestra del estudio se conformó con criterios de inclusión: a) profesores de educación física que trabajan en el sistema escolar en la región de Valparaíso - Chile; b) con un mínimo de 10 años continuos de experiencia docente; y c) sin distinción de edad ni género. Como criterio de exclusión se consideró: a) no haberse formado como docente en universidades de la región de Valparaíso, Chile; y b) no haber guiado como mentor previamente a seis estudiantes. Con el listado de suje-

tos que cumplían con los criterios se gestionó una invitación a participar voluntariamente en el estudio como informantes clave, que según Robledo (2009) son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relación que tienen con el fenómeno pueden ayudar al investigador como fuente importante de información.

Con el cumplimiento de los criterios expuestos, se conformó una muestra de 23 profesores (10 mujeres y 13 hombres), con edades entre los 33 y 55 años ($M=43$ años) y un rango de experiencia docente entre 10 y 30 años ($M=16$ años), a los cuales se les envió un email con un documento de consentimiento informado que debían completar y firmar aceptando voluntariamente participar del estudio (Cañete, Guilhem, & Brito, 2012) y además autorizar el uso de los datos entregados con fines científicos (Keats, 2009).

Técnica e Instrumento

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron: a) Entrevista semi estructurada, la cual puede entenderse como una conversación de la vida interna para entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos (Kvale, 2011); y b) Encuesta digital, la cual se presenta como un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral y/o escrita) de una muestra amplia de sujetos (Cea, 2004) y que puede ser autoadministrada por las personas.

Para ambas técnicas se utilizó como instrumento un guion de preguntas abiertas no dicotómicas (Keats, 2009) al cual se le otorgó validez de contenido (Robles & Rojas, 2015) mediante juicio de cuatro expertos entendido como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Los expertos considerados cumplieron con los siguientes requisitos: a) poseer grado de Doctor; b) tener desarrollo en publicaciones científicas; y c) manejo de metodología en investigación cualitativa.

El instrumento integró seis preguntas relacionadas con los objetivos del estudio: a) ¿Qué expectativas le genera recibir un estudiante de pedagogía en educación física que realizará su práctica profesional?; b) ¿Qué competencias debería poseer un estudiante de pedagogía en educación física para el correcto desempeño de su práctica profesional?; c) ¿Qué competencias considera que son las más importantes al momento de desarrollar la

práctica profesional en educación física?; d) ¿Qué competencias no estaban desarrolladas en los estudiantes de pedagogía en educación física cuando realizaron su práctica profesional?; e) ¿Qué circunstancias y/o desempeños observó en la práctica profesional para definir las competencias no desarrolladas?; y f) ¿Qué competencias deberían ser indispensables en un estudiante de pedagogía en educación física cuando desarrolla su práctica profesional?

Procedimiento

Habiéndose conformado la muestra de profesores, se procedió a desarrollar diversas acciones para el proceso de recogida de los datos. Para el caso de la aplicación de la encuesta, se confeccionó un formulario digital que fue compartido a 23 profesores (10 mujeres y 13 hombres) y que se extendió por 10 días y que dio como resultado datos que conformaron un corpus de información (Barrera & Hinojosa, 2017). Las fechas de las entrevistas semi estructuradas se organizaron de común acuerdo con los profesores, lo que se extendió por 14 días siendo desarrollado de manera virtual mediante plataforma Zoom, lo que generó datos desde las conversaciones guiadas por las preguntas del instrumento; los audios se transcribieron íntegramente a un documento en formato Word (*.doc) «como una forma de facilitar el análisis de un corpus oral que se analiza y traspasa a la escritura para posibilitar su legibilidad» (Garayzábal, Queralt, Reigosa, & Ridao, 2019, p. 46) y con eso desarrollar el análisis de los datos.

Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos con la entrevista y la encuesta se desarrolló en dos etapas: en primer lugar mediante el análisis de contenido (AC) (Berelson, 1992; Cáceres, 2003; Izcarra, 2014) para encontrar «unidades de análisis o segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos» (Fernández, 2002, p.38), y en segundo lugar con un análisis de discurso (AD) que puede entenderse como «una labor analítica que rompe y descompone el texto para luego suturarlo y recomponerlo de nuevo e interpretarlo» (Delgado & Gutiérrez, 2009, p. 430) para «comprender cómo se producen los significados específicos» (Rapley, 2014, p. 171) visualizando con esto las unidades de significado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para el desarrollo del análisis se utilizó el software Atlas.ti versión 9, el cual permite segmentar datos en citas, codificar datos y relacionar conceptos, códigos y temas, donde las reglas las establece el investigador

mediante la «codificación selectiva» (Strauss & Corbin, 2016, p. 157) o utiliza una estructura más inductiva donde la evidencia emerge a raíz del proceso de coocurrencia de citas que determina la «codificación abierta» (Strauss & Corbin, 2016, p.110).

El proceso del análisis se desarrolló en primer lugar, con un trabajo de deconstrucción del corpus de información, que para Ayala (2013) es un mecanismo creativo que permite visibilizar lo invisible, percibir lo aparentemente oculto, poner de manifiesto el significado releyendo y retomando valores semánticos escondidos de los significantes para la aparición de un nuevo significado. Este primer paso significó la lectura y revisión exhaustiva del corpus de información existente para con eso capturar unidades de registro o citas, entendidas como «la unidad básica de análisis, como una primera selección del material de base, una primera reducción de la información» (Patton, 1990, p. 50), lo anterior desde la posición de los protagonistas o «perspectiva émica» para avanzar luego a la interpretación por parte del investigador o «perspectiva ética» (Álvarez, 2007, p. 68).

Como siguiente etapa se desarrolló un proceso de codificación, la cual se estructuró bajo una lógica inductiva, donde los códigos se crearon a partir de la lectura e interpretación de las citas con significados comunes (Muñoz & Sahagún, 2017), lo que para Hinojosa-Torres, Hurtado-Guerrero y Magnere-Ávalos (2020) asegura una mayor riqueza del análisis por el trabajo de agrupamiento por cercanía del significado o acercamiento semántico de las citas para englobarlas dentro de una misma entidad o concepto. Esta tarea de análisis se orientó permanentemente con una vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2004), lo que posibilita el distanciamiento del análisis respecto de los discursos de sentido común, los preconceptos y las preconociones, sin perder la posición interpretativa-reflexiva del investigador.

Como cierre del análisis y tratando de dotar de mayor significado a los códigos, es que se establecen grupos o familias de códigos (Penalva, Alaminos, Francés, & Santacreu, 2015) con el propósito de conectar entre sí los códigos creados y encontrar elementos más globales, realizar una nueva reducción de datos y comenzar a exponer la teoría encontrada, lo que se estableció como última etapa del análisis de los datos.

Resultados

Los resultados en estudios cualitativos se consideran

carentes de propiedades traducibles a alguna magnitud o frecuencia, por lo tanto, no tienen características mensurables y no pueden ser explicados en términos matemáticos o estadísticos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), por lo tanto, los resultados en investigación cualitativa representan una cualidad o atributo del fenómeno observado que se explican desde la teoría fundada (Barquero, León, & Fera, 2011). Se generaron 16 códigos a los cuales se les otorgó una definición operacional, los cuales se organizaron en grupos de acuerdo a la relación y significado de los códigos, lo que dio como resultado 3 grupos de códigos (o familias), lo que se representa en la tabla 1.

Tabla 1

Listado de familias y códigos

Familias	Códigos	Citas
Competencias Profesionales	Innovación (IN)	16
	Resolución de Conflictos (RC)	13
	Competencias Fundamentales (CF)	12
	Conocimiento Currículum Escolar (CCE)	8
	Aspectos Administrativos (AA)	6
	Marco Buena Enseñanza (MBE)	4
Competencias Blandas	Competencias Blandas (CB)	15
	Competencias Actitudinales (CA)	7
	Sello Formación Docente (SFD)	6
Competencias Técnicas	Planificación y Evaluación (PE)	15
	Competencias Técnicas (CT)	12
	Competencias Didácticas (CD)	11
	Saber Docente (SD)	6
	Estructura de la Clase (EC)	6
	Integración de Saberes (IS)	5
Competencias Comunicativas (CC)	3	

Fuente: Elaboración propia

Dimensión Competencias Profesionales

En esta familia se hace referencia a las actuaciones que deberá llevar a cabo el estudiante dentro de la institución educativa para responder a las tareas de la gestión docente, su relación con otros, las responsabilidades, los conocimientos pedagógicos que se han integrado en la formación docente. Esta familia se compone de 3 códigos y puede visualizarse en la figura 1:

El código Competencias Fundamentales (CF) hace referencia a las competencias que debiese tener el alumno en práctica vinculadas al perfil de un profesor de educación física: ser un líder, empático con los alumnos y apoderados, adaptarse a situaciones que ocurren espontáneamente, la capacidad de trabajar en equipo y generar un clima de aula idóneo

para el trabajo con sus alumnos:

«Un líder, comprometido con lo que enseña, preparado en la disciplina que ejerce, capaz de comunicarse con sus pares para aceptar las críticas y sugerencias, como también ser un profesional asertivo en las entregas de sus comentarios tanto hacia los alumno/as como a sus colegas» (S22:6-7)

«Paciente, con carácter, y capacidad de adaptación, saber trabajar en equipo. Informado, con conocimientos metodológicos» (S18:3-4)

«Capacidad de resolución de problemas, capacidad de organización del trabajo y responsabilidad en el trabajo» (S15:11-12)

El código Conocimiento Currículum Escolar (CCE) muestran lo importante de reconocer profundamente las Bases Curriculares por lo fundamental que es para la correcta preparación y ejecución de las clases de educación física y salud, conocimientos que les ayudarán a la planificación y estructuración de las clases:

«Por otra parte, hay que tener conocimiento de las bases curriculares para poder planificar y sea coherente y consistente» (S14:3-4)

«Conocimientos previos asociados al currículum y la estructura de una clase para programar la enseñanza y se cumplan los objetivos» (S20:2-3)

El código Marco Buena Enseñanza (MBE) muestra la importancia de manejar el marco normativo del desempeño docente con el marco para la buena enseñanza, lo que permite que el estudiante unifique criterios y ponga de manifiesto en su desempeño lo que todo profesor debe integrar en su práctica docente:

«Conocer e identificar las necesidades que requieren los estudiantes en cada nivel y así favorecer los aprendizajes» (S23:3-4)

«Conocer y aplicar los diferentes ámbitos del Marco de la Buena Enseñanza para desarrollar mejor sus clases.» (S24:1-3)

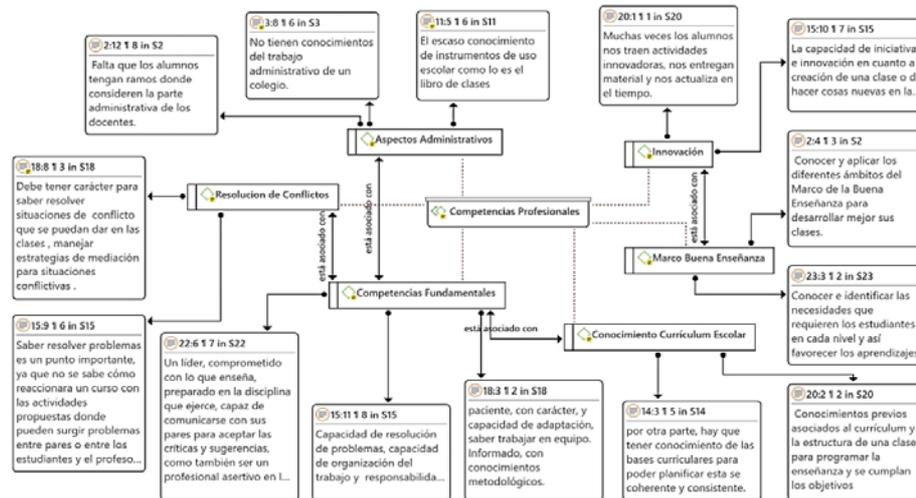


Figura 1. Network Dimensión Competencias Profesionales

Buena Enseñanza para desarrollar mejor sus clases» (S2:4-5)

El código Innovación (IN) releva la importancia de que el futuro profesor sea capaz de integrar en sus planificaciones diversas actividades y estrategias innovadoras, reflejándose en propuestas para los estudiantes con nuevos recursos didácticos, de contenidos o de materiales de trabajo:

«Muchas veces los alumnos traen muchas actividades innovadoras, nos entregan material y nos actualiza en el tiempo» (S20:1-2)

«La capacidad de iniciativa e innovación en cuanto a creación de una clase o de hacer cosas nuevas en las mismas y con eso evitar trabajar en la zona de confort» (S15:10-11)

El código Aspectos Administrativos (AA) hace referencia a las labores que deben realizar los alumnos en práctica a diario y que se vinculan a tareas administrativas que son parte del quehacer docente, como el seguimiento de la asistencia, firma de libro de clases, cumplimiento del leccionario, entre otras:

«No tienen conocimientos del trabajo administrativo en un colegio» (S3:8-9)

«Falta que los alumnos tengan ramos donde consideren la parte administrativa de los docentes» (S2:12-13)

«El escaso conocimiento de instrumentos de uso escolar como lo es el libro de clases» (S11:5-6)

El código Resolución de Conflictos (RC) muestra la necesidad de que el profesor en formación sea capaz de ocupar diversas estrategias para la resolución de conflictos tanto conductuales como pedagógicos durante el desarrollo de su práctica, logrando que sus reacciones y respuestas sean lo más asertivas y correctas posibles:

«Debe tener carácter para saber resolver situaciones de conflicto que se puedan dar en las clases, manejar estrategias de mediación para situaciones conflictivas» (S18:8-9)

«Saber resolver problemas es un punto importante, ya que no se sabe cómo reaccionará un curso con las actividades propuestas donde pueden surgir problemas entre pares o entre los estudiantes y el profesor en práctica» (S15:9-10)

Dimensión Competencias Blandas

En esta familia se hace referencia a la capacidad de

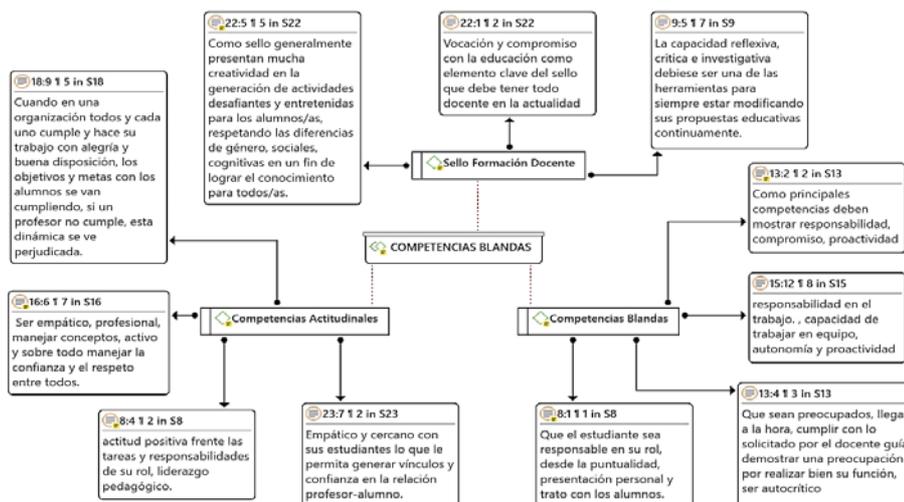


Figura 2. Network Dimensión Competencias Blandas

relacionarse con las personas, las cosas y las situaciones que surgen en la comunidad escolar ya sea con otros profesores, alumnos y todos quienes la conforman. También existe un desarrollo personal en el trabajo que desempeña mediante la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás y la capacidad de adaptación y empatía, lo que se puede visualizar en la figura 2:

El código Competencias Blandas (CB) muestra que las competencias blandas son parte fundamental del docente en formación considerando su futuro desempeño e intervención social en el sistema escolar, delineando así un quehacer docente arraigado en el componente ético y valórico:

«Que sean preocupados, llegar a la hora, cumplir con lo solicitado por el docente guía, demostrar una preocupación por realizar bien su función, ser autocrítico» (S13:4-5)

«Que el estudiante sea responsable en su rol, desde la puntualidad, presentación personal y trato con los alumnos» (S8:01-02)

«Como principales competencias deben mostrar responsabilidad, compromiso, proactividad» (S13:2-3)

«responsabilidad en el trabajo, capacidad de trabajar en equipo, autonomía y proactividad» (S15:12-13)

El código Competencias Actitudinales (CA) muestra que el desarrollo de actitudes como la empatía y las relaciones interpersonales con la comunidad educativa releva el trabajo del docente, posicionándolo como un promotor de ambientes favorables dentro de la unidad educativa:

«Actitud positiva frente a las tareas y responsabilidades de su rol, liderazgo pedagógico para llevar adelante las tareas con los estudiantes» (S8:4-5)

«Ser empático, profesional, manejar conceptos, activo y so-

bre todo manejar la confianza y el respeto entre todos» (S16:6-7)

«Cuando en una organización todos y cada uno cumple y hace su trabajo con alegría y buena disposición, los objetivos y metas con los alumnos se van cumpliendo, si un profesor no cumple, esta dinámica se ve perjudicada» (S18:09-10)

«Empático y cercano con sus estudiantes lo que le permita generar vínculos y confianza en la relación profesor-alumno» (23:7-8)

El código Sello Formación Docente (SFD) hace referencia al sello diferenciador que presentan los futuros docentes de acuerdo al perfil de egreso particular de cada universidad:

Como sello generalmente presentan mucha creatividad en la generación de actividades desafiantes y entretenidas para los alumnos/as, respetando las diferencias de género, sociales, cognitivas en un fin de lograr el conocimiento para todos/as» (S22:5-6)

«La capacidad reflexiva, crítica e investigativa debiese ser una de las herramientas para siempre estar modificando sus propuestas educativas» (S9:5-6)

«Vocación y compromiso con la educación como elemento clave del sello que debe tener todo docente en la actualidad» (S22:1:2)

Dimensión Competencias Técnicas

En esta familia se hace referencia a las competencias técnico-pedagógicas del docente en formación, de manera tal que en el ejercicio de su práctica tengan dominio de los ámbitos disciplinar y pedagógico con el propósito de desarrollar su quehacer docente sin problemas en el sistema educativo, como se ve en la figura 3:

El código Saber Docente (SD) detalla el dominio pedagógico que debe tener el alumno en práctica en el

conocimiento específico de su área, estrategias didácticas, metodologías de trabajo y comunicación:

«El practicante debe tener dominio del contenido que le corresponda enseñar en su intervención, preparación y planificación, comunicación y expresión eficiente frente a los alumnos y pares» (S8:3-4)

«El estudiante en práctica debe tener amplio conocimiento de la disciplina, además de dominar estrategias que organicen los procesos enseñanza para el aprendizaje de los niños» (S5:3-4)

«El practicante debe dominar principios básicos de entrenamiento, conocimiento de los fundamentos técnicos tácticos de los deportes, conocimiento de diversas estrategias metodológicas, conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de los alumnos» (S8:7-8)

El código Planificación y Evaluación (PE) pone de manifiesto la importancia de la planificación de cada clase como mecanismo de aproximación técnico-pedagógico a su trabajo, la cual debe cumplir un tiempo previo a su realización, además de elaborar instrumentos de evaluación acordes a la planificación y trabajo que proyectó en un grupo de estudiantes en específico:

«Que planifique con tiempo las actividades de su clase, que sea receptivo ante las correcciones, sugerencias, retroalimentación en general que se le pueda entregar» (S8:2-3)

«La planificación del trabajo docente considera la organización y distribución del trabajo para dar cumplimiento al currículum; dicha planificación debe estar organizada en el tiempo, el espacio y las características de los alumnos» (S21:3-4)

«Presentar con tiempo las planificaciones con las que trabajará la unidad para así poder corregir o desarrollar mejor una actividad» (S15:6-7)

«Saber planificar y distribuir el contenido que se les entregará a los estudiantes» (S23:5-6)

El código Integración de Saberes (IS) muestra que los aprendizajes adquiridos en su formación como docentes sean coherentes y aplicables a las necesidades de la realidad escolar para ser útiles para ellos:

«Se deben crear instancias previas a la práctica, que puedan percibir a lo que enfrentan y no que lleguen

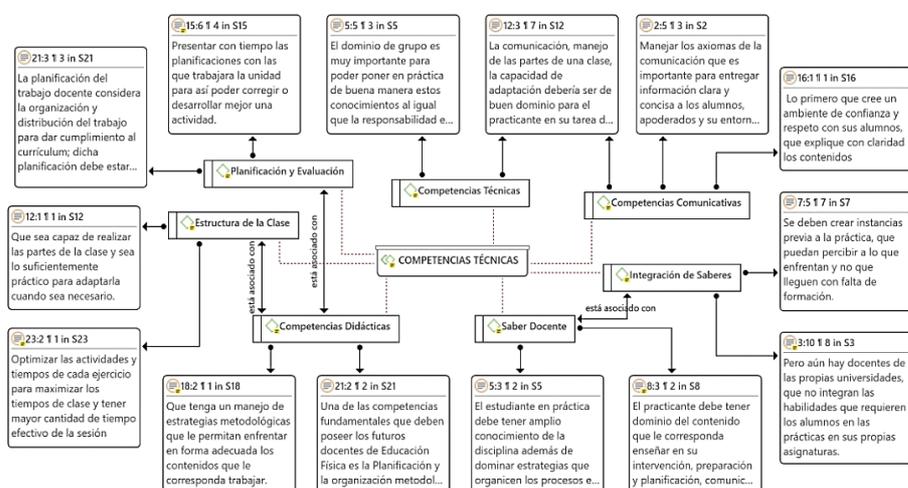


Figura 3. Network Dimensión Competencias Técnicas

con falta de formación» (S7:5-6)

«Pero aún hay docentes de las propias universidades, que no integran las habilidades que requieren los alumnos en las prácticas en sus propias asignaturas» (S3:10-11)

«Los practicantes llegan con poca claridad a lo que se enfrentan y les cuesta mucho poner en práctica lo aprendido en su formación y no logran relacionar lo que saben con lo que necesitan enseñar» (S7:4-5)

El código Competencias Técnicas (CT) se declaran las habilidades específicas que todo docente debe manejar para tener un óptimo desarrollo en sus clases:

«Se espera que el practicante tenga dominio de grupo, liderazgo, comunicación efectiva y manejo normativo vigente» (S14:1-2)

«Sin duda la capacidad de trabajo colaborativo y la buena utilización de recursos presentes en el establecimiento son habilidades importantes en el practicante» (S11:2-3)

«La comunicación, manejo de las partes de una clase, la capacidad de adaptación debería ser de buen dominio para el practicante en su tarea diaria» (S12:3-4)

«El dominio de grupo es muy importante para poder poner en práctica de buena manera estos conocimientos al igual que la responsabilidad en el cumplimiento del proceso» (S5:5-6)

El código Estructura de la Clase (EC) detalla las características y componentes que debe integrar la planificación con el fin de respetar los diferentes momentos presentes en el desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre), facilitando la organización y trabajo de los alumnos en la sesión:

«Optimizar las actividades y tiempos de cada ejercicio para maximizar los tiempos de clase y tener mayor cantidad de tiempo efectivo de la sesión» (S23:2-3)

«Una buena estructura de inicio, desarrollo y cierre de una clase permite que ésta tenga un orden y sea fluida» (S20:8-9)

«Que sea capaz de realizar las partes de la clase y sea lo suficientemente práctico para adaptarla cuando sea necesario» (12:1-2)

El código Competencias Didácticas (CD) hace referencia a la necesidad de que los alumnos en práctica tengan un buen manejo de diversas estrategias metodológicas para así poder planificar y desarrollar clases en función a las habilidades y contenidos que desarrolla la asignatura de educación física y salud:

«Manejo de diversas estrategias metodológicas, planificaciones y manejo de pautas de evaluación, manejo de grupo y de la voz» (S19:5-6)

«Que tenga un manejo de estrategias metodológicas que le permitan enfrentar en forma adecuada los contenidos que le corresponda trabajar» (S18:2-3)

«Una de las competencias fundamentales que deben poseer

los futuros docentes de educación física es la planificación y la organización metodológica para la realización de las clases una función de los OA y Habilidades» (S21:2-3)

El código Competencias Comunicativas (CC) da muestras de los componentes que debe integrar el discurso del docente, el cual debe ser claro y preciso para asegurar su comprensión por parte de los estudiantes, impactando favorablemente en la entrega de los contenidos y el aprendizaje de los estudiantes:

«Manejar los axiomas de la comunicación que es importante para entregar información clara y concisa a los alumnos, apoderados y su entorno dentro de su establecimiento» (S2:5-6)

«Lo primero que cree un ambiente de confianza y respeto con sus alumnos, que explique con claridad los contenidos» (S16:1-2)

Discusión

El propósito central de este estudio fue comprender qué competencias precisan los estudiantes de Pedagogía en educación física en la práctica profesional desde la percepción profesores mentores que se desempeñan en el sistema escolar, entendiendo que la práctica profesional se constituye como un espacio donde el estudiante refuerza las competencias desarrolladas en el proceso de formación docente frente a situaciones reales (Barrera & Hinojosa, 2017) o como menciona Correa (2011) que la posiciona como un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente, simbolizándola como el encuentro entre el mundo universitario y el profesional.

Los hallazgos muestran que existen tres grandes ejes de competencias que debe haber desarrollado todo estudiante para un desempeño óptimo de la práctica profesional, los cuales se orientan en áreas de desarrollo profesional del docente. En primer lugar, se pueden visualizar las competencias profesionales, las cuales determinan gran parte de las acciones que el futuro docente debe dominar en la gestión docente, lo que coincide con Gómez-Rojas (2015) que las releva como atribuciones del profesional que engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada, lo que según Perrenoud (2004) puede entenderse como la capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación pedagógica en particular. En segundo lugar, se puede hacer mención a las competencias blandas, entendidas como un conjunto de habilidades de ca-

rácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas (Guerra-Báez, 2019), las cuales posicionan al estudiante en práctica con un alto nivel de adaptación y le permiten enfrentar todas las dificultades, incertidumbres y agobios con un espíritu resiliente permanente, facilitándole el día a día como docente en formación. En tercer lugar, se puede hacer mención al foco de las competencias técnicas o también conocidas como funcionales (Singer, Guzmán, & Donoso, 2009) quienes las presentan como aquellas específicas a la profesión o cargo a desempeñar, lo que para el caso de los estudiantes en práctica estarían referidas a los ámbitos de desarrollo disciplinar y pedagógico docente.

La relación de estos tres ejes se releva la idea que los docentes integran y/o articulan las competencias en el desempeño de sus acciones dentro del sistema escolar, lo que menciona Pazo y Tejada (2012) como un desarrollo integral que orienta el desarrollo profesional, o como lo plantean también Romero, Zagalaz, Martínez y Romero (2015) con la vinculación de los saberes teóricos y prácticos en las diferentes tareas que desarrolla como docente, lo cual se puede visualizar en la figura 4.

Si bien, estas tres dimensiones de competencias están relacionadas en torno a la formación profesional docente y articuladas con la práctica profesional, la evidencia muestra que el rol docente se funda desde habilidades blandas y que como menciona Naranjo (2019) le asegurarán el éxito o no de su rol, lo anterior considerando que estas competencias no fueron parte de su formación profesional ni pedagógica. Para el caso de las familias de competencias profesionales (asociada al campo del saber docente) y competencias técnicas (asociadas al

campo de la praxis pedagógica) tienen una directa relación y se complementan en el desempeño del docente, lo que para Pazo y Tejada (2012) representa una vinculación de saberes (teóricos y prácticos) propios de una profesión específica y que giran en torno al «saber» profesional, el «saber hacer» y el «saber guiar el hacer de otros», posicionándose como habilidades necesarias para el desempeño de un estudiante en su práctica profesional y la proyección de esto en su futuro como profesional, entendiéndose que un docente requiere de habilidades, estrategias, conocimientos y saberes disciplinares y pedagógicos que sean una fuente inagotable de respuestas a las diferentes situaciones que se presentan en el contexto donde se desempeña.

En consecuencia, la práctica docente es la parte más importante de la formación ya que afecta el desarrollo personal y profesional de los estudiantes de pedagogía (Pérez, Aburto, Poblete-Valderrama, & Aguayo, 2011), por lo que las competencias que están integradas en esta etapa son de vital importancia dada la relación que tienen con las tareas y/o funciones que implica el ejercicio profesional docente, más aún cuando en su mayoría se orientan hacia competencias profesionales y técnicas que pueden considerarse más procedimentales, complementadas por competencias blandas que tributan al logro de las tareas docentes.

Conclusiones

Como conclusión es posible señalar según la evidencia presentada que gran parte de las competencias relevadas como necesarias para el desarrollo del proceso de práctica profesional son necesarias no solo para esta actividad formativa, sino que también están asociadas a la

tarea y rol de docentes que se desempeñan en esta profesión. Muestra de eso es que gran parte de los programas formativos de pedagogía integran ámbitos, como los descritos en las familias de competencias encontradas, que interactúan mediante las actividades curriculares de la formación docente integradas en las diferentes asignaturas y que forjan

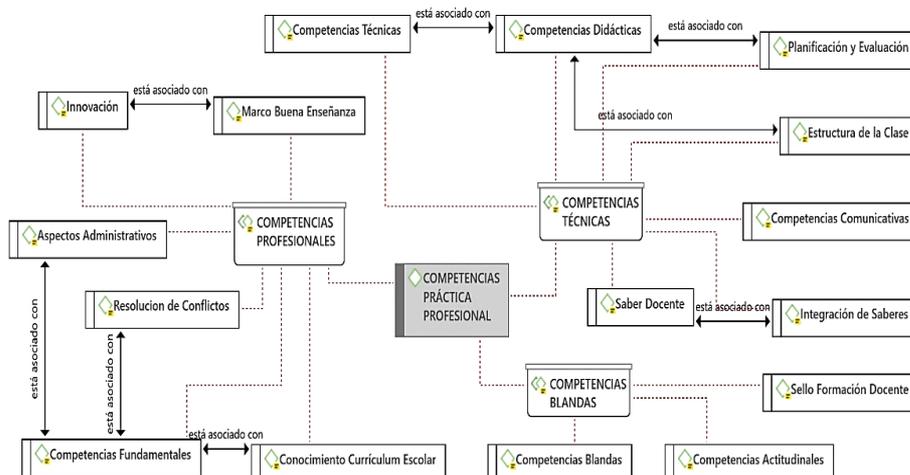


Figura 4. Network Competencias en la Práctica Profesional

en gran parte las capacidades de las que se nutre el estudiante en las experiencias de las prácticas, más aún en la etapa de práctica profesional por su cercanía en esa actividad con la realidad vivida en el ejercicio docente.

Otro elemento que se hace necesario mencionar es que los docentes mentores poseen información de alto valor relacionado al proceso de práctica profesional, entendiendo que son ellos los que de mejor forma visualizan el proceso de crecimiento de un estudiante en práctica, desde sus aciertos, desaciertos y mejoras, por lo que se hace trascendental que las instituciones formadoras de profesores tengan a bien considerar su importante opinión para fortalecer este proceso y con esto propiciar espacios de participación de practicantes con un verdadero impacto en la formación docente.

Si bien la evidencia muestra la presencia de competencias necesarias para tener un buen desempeño de la práctica profesional, éstas no están en correcto diálogo con las enunciadas desde las distintas instituciones formadoras de profesores, lo que debería corregirse considerando un vínculo permanente entre la universidad y el sistema escolar, revisando los componentes curriculares y formativos de las carreras de pedagogía en las universidades, lo anterior en virtud de la importancia que reviste la información que surge desde las unidades educativas considerando que se configuran como el futuro campo de desarrollo profesional de los docentes en formación.

Como fortaleza del estudio pueden mencionarse la calidad y profundidad de la información recolectada, esto en virtud de la heterogeneidad y experiencia que presentaron los participantes que conformaron la muestra. En cuanto a las limitaciones el estudio se visualiza el tiempo como una variable que dificulta la llegada a los participantes, lo anterior dado a las circunstancias laborales que se han vivido a propósito de la pandemia por Covid-19. Desde una mirada prospectiva, la investigación entrega información sobre la práctica profesional y su relación con la formación docente, lo que debería considerarse para replantear las competencias que han sido relevadas desde la experiencia y perspectiva de profesores mentores del sistema escolar.

Referencias

Almonacid-Fierro, A., Vargas, R., Mondaca, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Fi-

sica. *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>

Alvarado, M. (Ed.) (2013). *Formación por competencias: una perspectiva Latinoamericana*. México: Palibrio Editores.

Álvarez, A. (Ed.). (2007). *Investigación Cualitativa*. Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39 (1), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ayala, O. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol. XXIV (47)*, 79-93. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884003>

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, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>

Barquero, A., León, R., & Fera, D. (2011). Difusión de los resultados cualitativos (I). *Nure Investigación. N° 50*. 1-6. Recuperado en: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/523>

Beatriz, Z. & Chacón, M.A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. Recuperado en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&tlng=es

Berelson, B. (1992). *Content Analysis in Communications Research*. New York. The Free Press.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., & Passeron, J.C. (2004) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. (1a edición) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez: Escuela de Gobierno. Santiago de Chile. Recuperado en: http://200.6.99.248/~brun487cl/files/info_cap_hum_brunner&elacqua.pdf

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas: Revista de la escuela de Psicología. Vol. II, N°1*. 53 - 82. Doi:10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3

- Camargo-Escobar, I. & Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 441-457. Recuperado en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200011&lng=es&tlng=es
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2018). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18 (1), 121-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Carreiro da Costa, F., González, M., & González, M. (2015). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- Carreño, J., Díaz, A., López, S., & Martín Reyes, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación? *Retos*, 36, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.51456>
- Cea, M.A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional*. Vol. 50 (2), 77-95. Recuperado en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>
- Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (2009). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España: Editorial Síntesis S.A.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Fernández Chaves, Flory (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II (96). Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garayzábal, E., Queralt, S., Reigosa, M., & Ridao, S. (2019). La transcripción de registros de audio en el ámbito policial y judicial español: una propuesta de criterios. *Logos (La Serena)*, 29 (1), 45-59. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2904>
- Gómez-Rojas J.P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*. Vol. 38 (1). 49-55. Recuperado en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=55675>
- Guerra-Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hinojosa-Torres, C., Hurtado-Guerrero, M., & Magnere-Ávalos, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos*, 38, 396-405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Hinojosa-Torres, C., Araya-Hernández, A., Vargas-Díaz, H., & Hurtado-Guerrero, M. (2021). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>
- Izcarra, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. (1ª ed.). México: Editorial Fontamara.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. (Coord.). (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. México: Editorial Tirant Humanidades.
- Keats, D. (2009). *Entrevista: guía práctica para estudiantes y profesionales*. (1ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Megia, C. (2015). Competencias del Maestro Mentor de Prácticas. Enseñanza & Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33 (2), 151-170. <https://doi.org/10.14201/et2015332151170>
- Muñoz, J. & Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. Manual de uso*. España: Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Recupera-

- do en: <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2 (1), 82-100. <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>
- Niño, Y., Moreno, A., Salinas, C., & Sandino, L. (2015). *Influencia de la formación teórica en la práctica profesional que desarrollan los maestros en formación del programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. (Tesis Pregrado). Facultad de Educación. Recuperado en: https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/3390/1/TPED_NiniDiazYury_2015.pdf
- Parra, K. (2017). Aplicación del Método Fenomenológico para comprender las reacciones emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación*, 41 (91), 99-123. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376156277007>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Second edition). London: Sage Publications.
- Pazo, C. & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos*, 22, 5-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34575>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.Ti*. Ecuador: PYDLOS Ediciones - Universidad de Cuenca.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez, S., Aburto, R., Poblete-Valderrama, F., & Aguayo, O. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación, *Retos*, 43, 27-35. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88345>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. (1a ed.). México: Editorial Pearson.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. España: Editorial Morata.
- Ricoy, Carmen (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, Revista do centro de Educação*. Vol 31 (1), 11-22. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Robledo, J. (2009). Observación participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, (42), 1-4. Recuperado en: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/461>
- Robles Garrote, P. & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9 (18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rmlael918259>
- Romero, C., Zagalaz, M., Martínez, E., & Romero, M. (2015). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos*, 19, 63-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i19.34641>
- Romero-Jeldres, M. & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.sppc>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, N° 12, 31-40. Recuperado en: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24324>
- Singer, M., Guzmán, R., & Donoso, P. (2009). *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. Chile. Escuela de Administración PUC Chile. Recuperado en: http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando_Competencias_Blandas_en_Jovenes.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2ª reimpresión). Colombia: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Urra, B., Reyno, A., Fehrenberg, M., & Muñoz, M. (2019). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos. *Retos*, 37, 362-369. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72781>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 13, N° 1, 209-229. Recuperado en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42165>
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.