

INVESTIGACIONES

Reflexiones didácticas con sentido a partir de un modelo de gestión curricular para la formación inicial docente en contexto de pandemia y virtualidad¹

Meaningful didactic reflections stemming from a curricular management model for initial teacher training in the context of a pandemic and virtuality

Carolina Poblete Gálvez^a, Roberto González Loyola^a, Omar Fernández Vergara^a, Daniela González Catalán^a, Sergio Toro Arévalo^{b, c}

^a Universidad de Santiago de Chile.
carolina.poblete.g@usach.cl, roberto.gonzalez.l@usach.cl,
omar.fernandez@usach.cl, daniela.gonzalez.c@usach.cl

^b Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
sergio.toro@pucv.cl

^c Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
satoro@uc.cl

RESUMEN

Uno de los grandes desafíos en la formación de pregrado es evidenciar el modelo educativo institucional en coherencia con las políticas nacionales y los estándares de calidad establecidos para la educación superior a través de acciones verificables. Este trabajo se sitúa desde el análisis de un proyecto mayor de investigación acción que tuvo dos momentos definitorios: el primero, reconocer las particularidades socioculturales de la comunidad educativa participante acerca de las formas didácticas de resolver el desafío de la formación inicial y un segundo momento, que se detalla con mayor profundidad en este artículo, de puesta en marcha de una propuesta didáctica no parametral desde lo metodológico de la enseñanza en el contexto de educación virtual en pandemia. Se levantan a partir de esta descripción nuevas aristas que dan cuenta de la complejidad inexplorada de estos enfoques didácticos en la formación inicial de docentes y de su utilidad y coherencia para explicitar evidencias.

Palabras clave: Didáctica, Parámetros, Políticas educativas institucionales, educación virtual.

ABSTRACT

One of the great challenges presented by undergraduate training is to demonstrate the institutional educational model in coherence with national policies and quality standards in higher education through verifiable actions in a context of virtuality and pandemic. This work is based on the analysis of an action research project that had two defining moments: the first, to recognize the socio-cultural particularities of the participating educational community about the didactic ways of solving the challenge of initial formation and a second moment of implementation of a non-parametrical didactic proposal from the methodology of teaching in the context of virtual education and the pandemic. New challenges arise from this that point to the unexplored complexity of these didactic approaches in the initial training of teachers and their usefulness and coherence to collect evidence.

Key words: Didactics, Parameters, Institutional educational policies, virtual education.

¹ Este artículo forma parte del trabajo de investigación denominado: "Didáctica no parametral en la formación inicial de profesores y profesoras de Educación Física transformadores/as del país." financiado por DICYT n° Didácticas FID-USA 1756 031987PG_DIDAC de la Universidad de Santiago de Chile.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, tanto las carreras de Medicina y Odontología como las pedagogías son sometidas a evaluación de calidad a través de una Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de forma obligatoria, que sitúa el escenario de la formación inicial en un constante desafío para la comunidad educativa universitaria. Una de las grandes demandas en la formación de pregrado es evidenciar el modelo educativo institucional que se promueve en coherencia con las políticas nacionales y los estándares de calidad establecidos para la educación superior a través de acciones verificables. Este desafío ha cambiado su prisma de problematización dada la actual contingencia pandémica mundial y la total instalación de la formación universitaria en modalidad virtual durante estos dos últimos años.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo del año 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales (UNESCO, 2020). Esto supone ponernos a pensar en las flexibilidades curriculares universitarias frente a temas contingentes y la tensión suscitada en la institucionalidad de los temas atinentes preestablecidos. La educación universitaria para la formación inicial docente, al igual que todos los espacios educativos escolares, ha tenido que adaptarse a las condiciones de sustitución de clases presenciales por modalidades a distancia en diversas plataformas. La institucionalidad ha tenido que reacomodar, en este sentido, los espacios e instancias de formación, retroalimentación y evaluación para el logro y cobertura del currículum de formación. A diferencia de lo que se ha observado en la escuela chilena, la educación universitaria, en su legítimo ejercicio de autonomía ha direccionado políticas y lineamientos (en su mayoría muy genéricos y de contingencia), dejando a la gestión de cada carrera universitaria (al menos en la experiencia situada de la universidad en la que se desarrolla esta investigación), los espacios para enfrentar de manera compleja el escenario de la formación inicial universitaria, toda vez que puso a prueba la capacidad comunicativa y resolutoria entre docentes y estudiantes bajo un escenario de tensión social general.

Según el estudio de la UNESCO (2020) gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis, se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas; y la atención a la salud y el bienestar integral del estudiantado. El caso particular de la comunidad educativa en la que realizamos esta investigación corresponde a una carrera de formación pedagógica en Educación Física de una universidad estatal que incorporó como política de contingencia el apoyo tecnológico a estudiantes con mayores necesidades y algunos lineamientos genéricos para la docencia virtual. En este contexto, los ajustes pusieron en tensión la forma de llevar a cabo el currículum, tanto en su implementación como en el logro de los niveles del perfil de egreso. Sin duda el proceso de distancia cambió el escenario de su implementación y demandó la priorización como elemento central. La recomendación de la UNESCO, ya hacia el primer semestre de la pandemia en 2020, fue ocuparse de asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia a partir del consenso de los principales actores y que se pusiera en relevancia competencias y valores coyunturales como la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales,

la salud y la resiliencia, entre otros. Así también nos habló de priorizaciones de núcleos temáticos por objetivos de aprendizaje y trabajo interdisciplinario para abordar temáticas en conjunto entre las asignaturas de manera más integrada.

Si el sistema mundial educativo a través de este organismo internacional está sugiriendo que los profesionales de la educación reaccionen y resuelvan con estas directrices su hacer pedagógico ¿por qué no hemos de mirar lo que estamos entregando en la formación inicial docente para enfrentar estos desafíos? Es una de las preguntas provocadoras del equipo de investigadores y docentes participantes de este escrito. Nos enfrentamos a un escenario de formación inicial docente en contexto de virtualidad y pandemia, pero además a un proceso de acreditación altamente demandante del que tampoco tuvimos muchas certezas. Pese a ello decidimos iniciar un trabajo de gestión curricular para enfrentar los desafíos atinentes y contingentes. A continuación, describiremos el contexto en el que se fue construyendo un modelo de articulación curricular sobre la base de las demandas de una acreditación, la instalación de un rediseño curricular y los desafíos de la educación virtual en contexto de pandemia para la carrera de formación inicial en Educación Física.

2. EL FACTOR DIDÁCTICO EN TENSIÓN FRENTE AL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA Y VIRTUALIDAD

Es probablemente en momentos de crisis, cuando más ponemos atención a lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, esto conlleva la necesidad de una reflexión permanente para ayudarnos a buscar las respuestas ante los desafíos de la profesión. Mucho de lo que hacemos a nivel universitario para la formación de profesionales de la educación tiene una doble mirada recíproca y constante, pues enseñamos a enseñar, al mismo momento que enseñamos y evaluamos esperando que estos y estas futuros/as profesionales lo hagan también.

Los perfiles de egreso son cartas de navegación que tributan a un ideario formativo con sellos particulares de las instituciones, muy bien escritos y redactados para procesos de acreditación que validan el nivel de las carreras, y su logro, depende de las vivencias didácticas del estudiantado en formación, que sin embargo no son verificables en los instrumentos de acreditación.

Según datos recopilados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), en abril de 2020 varios países de América Latina comenzaron a tomar decisiones con respecto a la administración de evaluaciones a gran escala, dejando atrás las pruebas estandarizadas. Esto supone al menos preguntarnos si ¿no es acaso la crisis sanitaria y la variación de lo que entendíamos como normalidad del proceso formativo un empuje para un profundo cuestionamiento a las formas didácticas de la formación inicial de los y las estudiantes de pedagogía? Y, por consiguiente, de las formas didácticas de las asignaturas que tributan al logro del perfil de egreso.

La articulación didáctica (incluidas las metodologías asociadas) será entendida en esta investigación, como un acto de implicación de las partes que componen el colectivo de una carrera de Pedagogía en Educación Física y la dinámica dialógica en el complejo contexto de las atingencias y las contingencias que enmarcó el año académico. Desde las ciencias sociales se explica como una metodología implicativa y desde la investigación este modelo dialoga en el paradigma de sistema, complejidad y emergencia (Villasante, 1998). Si el

escenario es complejo, lo es en esencia el sistema educativo donde convergen el sentido, el lenguaje y las emociones de las relaciones humanas (Maturana y Verden-Zöllner, 2003), de ellos podemos dar cuenta en la socialización e implementación de las didácticas en las aulas universitarias. Casi todos los currículos de formación hablan de autonomía, pero no especifican el factor real de una educación que enseñe desde la autonomía y la libertad (Freire, 1997) sobre contextos y evaluaciones auténticas y situadas. Mucho más difícil podría resultar pensar en el factor motivacional del estudiantado en formación pedagógica con respecto a la curiosidad como elemento constitutivo del aprender (Calvo, 2008). Sin embargo, en palabras de Quintar (2008) es posible encontrar, en las lógicas didácticas del sujeto-a histórico-a complejo que enseña y que aprende, explicaciones ontológicas y epistemológicas de su relación con el acto educativo y su rol como profesional. Es por ello, por lo que caminar hacia didácticas con sentido o no parametrales nos permite encontrar miradas perdidas a las explicaciones de la complejidad que venimos desarrollando en educación. La didáctica no parametral es aquella que “forma sujetos con conciencia histórica a partir de la biografía personal y colectiva para poder configurar la conciencia del presente histórico de los acontecimientos humanos y culturales desde la perspectiva educativa” (Quintar, 2008, p. 5). La misma autora nos invita a pensar en la didáctica desde las posibilidades históricas y epistémicas de la producción del conocimiento ¿Qué recordamos al enseñar? ¿Cuáles son los saberes validados para el acto de enseñar? ¿Cuál es la hegemonía del saber y del pensamiento que enmarca las didácticas universitarias en la formación inicial docente de pedagogía en educación física u otras? Más aún en tiempos de virtualidad obligada y pandemia ¿Cómo hemos enfrentado el hacer didáctico?

Quizás una de las falencias más recurrentes en la academia es la excesiva teorización por sobre la reflexión autocrítica. Cuando Ives Chevallard (2020) nos habla acerca de la transposición didáctica nos está impulsando a cuestionar precisamente lo que señala Quintar sobre cómo el saber sabio se convierte en un saber enseñable para la formación, pero más aún para ser ejemplo de formación pedagógica de quienes estudian para ser docentes y llevar los saberes a espacios educativos escolares. Por esta razón, como equipo de investigación nos preguntamos ¿Existirá realmente transposición didáctica en las metodologías de enseñanza del cuerpo docente? o siquiera ¿Se ha generado esta necesidad en la tensión que ha suscitado el contexto pandémico virtual? Al no tener mecanismos de verificación concreta de los aprendizajes efectivos del estudiantado, más allá de las calificaciones, nos surge otra interrogante aún más incisiva ¿Existen las competencias profesionales académicas para convertir el saber sabio disciplinar de esta carrera en saber enseñable? En un presente y futuro incierto, líquido e individualista ¿Cómo hemos manejado las didácticas universitarias para formar docentes en Educación Física que no pueden tener encuentros presenciales, considerando el perfil histórico del hacer práctico de esta carrera? ¿Qué es lo priorizable y lo esencial en tiempos de crisis pandémica? En fin, como toda la humanidad nos hemos estado preguntando muchas cosas a partir de lo que se venía haciendo, sin embargo, también nos hemos dado cuenta de la necesidad de poner en evidencia antecedentes que se levantan con la iniciativa de enfrentar dichas preguntas a partir del atrevimiento a cambiar las estructuras tradicionales centradas en los contenidos por mecanismos más interdisciplinarios centrados en el logro de desempeños como docentes.

Desde el punto de vista de la gestión del currículum, consideramos importante para este desafío de responder-nos frente a las interrogantes, las ideas de Marzano, Waters y McNulty (2005) acerca de la importancia de la vinculación del equipo directivo con

el cuerpo docente que concretiza la enseñanza en torno al tema de liderazgos, así como también la búsqueda por la coherencia entre lo que se planifica, se enseña y se aprende de acuerdo con lo que nos señala Porter (2004). En este sentido, levantamos un Modelo de Articulación Curricular para la Pedagogía en Educación Física (en adelante MAC-PEFI) desde la gestión (que desarrollaremos en el siguiente apartado), pues fue entendida como un conjunto de decisiones iniciales del equipo de coordinación y gestión de la carrera en su rol de liderazgo para asegurar la coherencia y consistencia entre el currículum vigente, la política institucional universitaria, la política nacional de las pedagogías y su implementación en las aulas de formación inicial docente, en contexto de pandemia y virtualidad. Muchas de las decisiones que se han venido tomando con este modelo guardan relación con lo que Glattorn, Boschee, Whitehead & Boschee (2018) plantean acerca de la importancia del intercambio de las decisiones de planificación (en este caso de trabajo interdisciplinario) que se desarrolla, así como la supervisión y acompañamiento de las personas implicadas en el acto educativo (profesorado y estudiantado).

Quizás una de las teorías del currículum en torno a los mecanismos de articulación curricular que nos pareció más interesantes fue aquella que hace dialogar la evaluación con el sentido de sus resultados para las mejoras de la docencia, como lo plantea Bambrick-Santoyo (2010). Él concluye que las evaluaciones, su rigurosidad y el análisis que de estas se desprendan darán cuenta de la acción educativa, así como también lo que se aprende concretamente y el cambio de mirada necesaria que debe surgir con respecto a la utilidad de los tipos de evaluación que se utilizan, en este caso en el pregrado universitario. Esta mirada articulada del currículum como una alternativa colectiva para enfrentar las problemáticas de la educación virtual en pandemia, llámese: estrés en la pantalla, cambio metodológico y didáctico a lo virtual, manejo de las TICs, acceso a internet, complejidades diversas en los hogares de estudiantes y docentes (espacio, cuidado de personas, tiempos de trabajo efectivo y posibilidades de dedicación exclusiva, etc.), entre otras. Sumado a esto, el proceso de acreditación e instalación de un rediseño curricular que la carrera venía instalando, nos situó en la necesidad de una propuesta innovadora y atrevida, de la hemos querido dejar evidencia para su mejora y análisis posterior.

3. EL PANORAMA SITUADO PARA LA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

El propósito formativo plasmado en el sello institucional de la Universidad de Santiago de Chile declara en sus documentos que el egresado debe saber trabajar en equipo, ser líder, autónomo, innovador y emprendedor, tener postura ética, responsabilidad social y conciencia ciudadana, tener acabado dominio del lenguaje materno, otros idiomas y la cultura y demostrar adaptabilidad (Universidad de Santiago de Chile, 2014). Destaca el foco central del proceso de enseñanza en el estudiante, donde la heterogeneidad debe considerarse para el planteamiento de las clases. Se espera, además, que tengamos altas expectativas respecto del aprendizaje del estudiantado, propendiendo a facilitar aprendizajes activos y colaborativos para que se comprendan los fenómenos estudiados. Por último, debemos promover el uso de las tecnologías y la educación continua.

Las orientaciones para la formación de profesores (Resolución N°3756 de 2019) en esta universidad marcan los lineamientos didácticos en la formación inicial docente

para la efectiva implementación de currículum educativo nacional y el sello institucional. Orientan sobre una serie de consideraciones para formar a futuros docentes con cualidades colaborativas, interdisciplinarias, que valoran el conocimiento de la comunidad, democráticas, pluralistas y equitativas, que le permiten abordar la complejidad del contexto. En el artículo 3.7 se especifica el carácter que debe mostrar como futuro profesional en cuanto a la toma de decisiones autónomas, estratégicas, críticas y reflexivas (art. 3.14), y también la capacidad de tomar saberes previos y aprovecharlos para el logro de objetivos. Otras características muy destacadas son el valorar la diversidad, situaciones profesionales auténticas y contextualizadas que contribuyen al conocimiento de los diversos contextos educativos (art. 4.4), así como implementar innovaciones educativas a partir de conocimientos científicos generados en investigaciones (art. 5.3). Todas estas orientaciones enmarcadas en el perfil de egreso a lograr.

Ciertamente que la normativa institucional nos desafía como docentes formadores de profesores, a poner atención a los modelos didácticos más propicios para cumplir con las normativas y sello institucional. Esto es, por cierto, superar las limitantes impuestas por la influencia de la racionalidad técnica en la historia de la educación chilena (Ruiz, 2010), las desigualdades e inequidades (Tedesco, 2012), la cual no ha sido capaz de brindar la asistencia necesaria para que los docentes resuelvan los complejos problemas surgidos en su quehacer diario en el aula (Labra, Montenegro y otros, 2005). La necesidad de buscar alternativas epistémicas reflexivas y particulares (Jackson, 1994) que pudiesen emanar en la acción reflexiva y a la acción rutinaria (Dewey, 1904), nos lleva a considerar otros sistemas de enseñanza aplicado desde didácticas no parametrales como los que plantea Quintar (2008), como una alternativa posible y necesaria, precisamente, dado los lineamientos institucionales de la Universidad de Santiago de Chile,

Así, más allá de la intención declarativa de generar espacios de formación reflexiva a través de normativas institucionales, es necesario considerar que el contexto real y situado de los profesores y profesoras en formación son los reales insumos de su proceso de reflexión como herramienta profesional durante la formación inicial y donde los conocimientos adquiridos deben ir en conexión permanente con este proceso de reflexión o configuración del problema (Shön, 1983). Dicho en términos simples, es la didáctica implementada en las aulas universitarias las que deben ser analizadas para evidenciar si las intenciones normativas son o no cumplidas en la formación inicial docente, pero más aún deben ser analizadas y adaptadas permanentemente a los escenarios y contextos que lo requieran, como es el vívido caso de la virtualidad en pandemia.

Para poder actuar sobre una realidad situada, es necesario evitar la burbuja academicista teórica de la formación inicial. Un profesional crítico y reflexivo, debe combinar la reflexión con la práctica académica, así logrará las transformaciones que se proponga (Giroux, 1990), sin dejar de lado las responsabilidades asociadas a dichos procesos y a la constante y sistemática mantención de los canales autónomos de su formación. En sí, alejarse de las tecnificaciones y los instruccionismos (Habermas, 1972) es cuestionar las formas de autonomía que tienen los estudiantes y no contribuir a una dependencia disforzada de canales más concretos y rigurosos como puede ser por ejemplo la necesidad constante de que sea el académico de la asignatura quien dé respuesta a las interrogantes del universitario. Lo contrario sería acompañar al estudiante a aprender y aprender con el estudiante (Freire, 1997), así las relaciones humanas se vuelven recíprocas y generan aprendizajes situados.

El sistema educativo está pensado como una cadena de reproducción donde no hay espacio para detenerse a poner bajo sospecha las cosas que nos piden, en este mismo sentido, los desafíos de la formación inicial docente se vuelven cada vez más variados dadas las contingencias políticas y económicas que rigen los estándares de la educación (Torres, 2007). Las normativas institucionales podrían caer en esta misma lógica si no nos ponemos a indagar su rol y significancia como parámetro orientador y como posible significante de su función en el contexto de una aspiración mayor que es la formación profesional de calidad de docentes *transformadores del país* (consigna actual de la Universidad de Santiago de Chile).

Por otra parte, es necesario señalar que la educación física en Chile posee dos columnas legadas de su historia y de las corrientes filosóficas que han justificado su existencia en el currículum nacional de educación: el deporte para el patriotismo y la salud biológica, valiéndose para ello de casi incuestionadas acciones sexistas, clasistas y economicistas en su argumentación (Moreno y Poblete, 2015). En general, la educación física chilena sigue centrada en las ciencias biomédicas (Poblete *et al.*, 2014) en una especie de herencia eurocéntrica de la gimnasia militar alemana y la sueca, donde los métodos y marcos curriculares establecidos fueron producto de ciertos valores dominantes en la sociedad que propiciaron una educación física diferenciada para la élite asociada con la práctica de los sports, siendo representantes de una corporalidad sana y no degradada; mientras que para el pueblo se trató de una labor regeneradora que confiaba en los ejercicios físicos la posibilidad de transformar las anomalías y enfermedades propias de un pueblo degenerado (Martínez, 2012). Esto ha traído como consecuencia que aspectos tan importantes como las didácticas requieran de una profunda mirada histórica, situada y contextual. En la Universidad de Santiago de Chile la formación de docentes en Educación Física es relativamente actual (14 años) y se ha alojado en la Facultad de Ciencias Médicas y dentro de una estructura mayor o escuela de Ciencias de la Actividad Física. Esto marca mucho más aún el perfil físico y biomédico de esta casa de estudios.

En este sentido justificamos nuestra motivación o problemática inicial a la luz de la contingencia nacional pandémica y virtual y desde el legado histórico del sentido de la educación física para el sistema educativo nacional junto a las exigencias de la normativa institucional para la formación de profesores que debiesen estar preparados/as para las transformaciones del país. Nos desafía desde lo investigativo poner en evidencia el camino recorrido hacia desde una propuesta flexible de investigación acción que favoreció la incorporación de aristas contingentes. También nos dio la posibilidad de comprender las dificultades de la instalación de didácticas no tradicionales como la didáctica no parametral y atrevernos a levantar, pese a todas las dificultades análisis, que esperamos sirvan al conocimiento y reconocimiento de lo que hacemos en la formación inicial docente.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PRÁCTICA

Nuestra propuesta de trabajo inició sobre la problemática de la docencia universitaria, en cuanto a su alcance reflexivo de las didácticas de las asignaturas y el sentido que se atribuye al logro de los aprendizajes profesionales por parte del estudiantado y el profesorado. En consideración a esto, dimos lectura reflexiva y triangulada acerca de lo que la institución universitaria se propone a través de su perfil egreso, los lineamientos de la política educativa

de la formación pedagógica, el modelo educativo institucional y los requerimientos de una educación de calidad por los parámetros de la CNA en el año 2019. Decidimos indagar en la percepción del estudiantado y del profesorado sobre la coherencia de lo que reciben y entregan como educación de formación inicial pedagógica, con el objetivo de conocer las problemáticas en esta área. En paralelo como equipo de investigación comenzamos a profundizar en alternativas didácticas instados por la orientación del proyecto FID-USA que promueve el mejoramiento de las pedagogías. Con estos antecedentes nos propusimos realizar un proyecto de investigación-acción que nos diera la flexibilidad suficiente para ir modificando nuestras estrategias indagativas y levantamiento de propuestas desde el interior de la comunidad educativa.

La investigación-acción, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988), es la metodología de investigación que permite resolver desafíos levantados a partir de la propia comunidad investigada, en una realidad situada que permite la comprensión y la reflexión de la realidad educativa. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, y así con ello lleva un proceso coherente y realista para la formación inicial docente (Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005). Ahora bien, los estudiantes de esta comunidad serán futuros docentes, por lo que cuando hablamos de docentes, estamos pensando en ellos como docentes en formación. Quintar (2008) en este sentido nos invita a inspirar el hacer didáctico bajo ciertas consideraciones para nuestras propuestas: el sentido de la pregunta, observar a los otros/as, interrogarnos, buscar las necesidades y los contextos, la escucha exploradora y el pensar categorial. También consideramos lo que Creswell (2005) define para la investigación acción, señalando que esta “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico” (p. 577). El mismo autor clasifica básicamente dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. En este desafío investigativo optamos por la investigación acción práctica considerando las siguientes especificaciones: (1) Estudiamos las prácticas locales de la comunidad educativa de la carrera de Educación Física en la Universidad de Santiago de Chile, compuesta por 32 docentes y 142 estudiantes; la locación es la comuna de Estación Central, en la Región Metropolitana donde al menos el 80% de la comunidad pertenece a esa región. (2) Involucramos la indagación en equipo de docentes y estudiantes, estos últimos por cada nivel de desempeño de primer a quinto año; utilizamos para ello instrumentos cualitativos y cuantitativos. (3) Nos centramos en el desarrollo de la formación docente inicial, específicamente en el logro de desempeños integrales del perfil de egreso y aprendizajes de los participantes, además de la experiencia de participar del MAC-PEFI. (4) Implementamos un plan de acción para resolver tanto la atingencia (cumplimiento del perfil) como la contingencia de la carrera (docencia virtual y pandémica) a través del MAC-PEFI. (5) El liderazgo de la investigación fue asumido por un equipo compuesto por 3 personas del equipo de gestión de la carrera, 10 docentes (coordinadores de las secciones de trabajo) y 10 estudiantes representantes de los años de formación.

Las etapas de la investigación acción práctica, fueron desarrolladas de acuerdo con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014) nos sugieren como ciclos flexibles sujetos a ajustes de acuerdo con el desarrollo de la investigación. Una primera etapa fue la de **detección y diagnóstico del problema de investigación**, momento al que denominamos

reconocimiento de la comunidad y sus necesidades. En esta etapa identificamos las necesidades de funcionamiento de la carrera en base a los lineamientos de la formación inicial de docentes y el sistema de acreditación de la carrera, para levantar las preguntas orientadoras de focos grupales a los y las estudiantes de quinto año que cursaron su práctica profesional durante 2019. Decidimos iniciar con este grupo pues son los de mayor trayectoria en la carrera, con la experiencia de poner en práctica sus aprendizajes profesionales a través de los desafíos de ese último año de formación. Luego de ello transitamos hacia la elaboración de un plan para atender las necesidades de la formación pero con un nivel intermedio de análisis junto a la académica Estela Quintar, invitada desde IPECAL de México para asesorar nuestro trabajo en didáctica no parametral.

En una segunda etapa nos vimos enfrentados a dos temas de contingencia: la situación pandémica global y la docencia virtual. Tomamos la decisión de combinar parte de la etapa de detección y diagnóstico con la de **elaboración del plan para solucionar el problema** preliminar en base a los focos grupales realizados como eje central sumado a las demandas de la contingencia. El plan consistió en la creación del Modelo de Articulación Curricular (MAC-PEFI) para enfrentar las docencias desde una mirada no parametral o con sentido.

El MAC-PEFI es una estrategia de articulación metodológica participativa que busca coordinar desde un sentido contextualizado en la docencia virtual y emergencia pandémica global, que se concretiza y despliega en orientaciones didácticas pedagógicas a las asignaturas que componen el currículum de la Pedagogía en Educación Física. Su objetivo es buscar la coherencia entre lo que promueve y compromete el perfil de egreso a partir de sus desempeños integrales y los modos de implementación, operacionalización y desarrollo tanto didáctico como organizacional en la gestión y desempeño de la docencia en función del logro de estos desempeños.

La tercera etapa de nuestra investigación acción consta de la **implementación del plan y evaluación de resultados**. El MAC-PEFI pudo ser llevado a cabo durante dos semestres (2020), proporcionando una serie de datos que requerirán ser organizados para priorizar la cuarta etapa de retroalimentación. La evaluación de los resultados se canaliza a través del registro de reuniones y acuerdos entre la comunidad en base a encuestas cerradas. También se han diseñado 4 instancias de evaluación: autoevaluación docente, autoevaluación estudiantil, heteroevaluación docente y heteroevaluación estudiantil. En este artículo se mostrarán los datos cuantitativos de los resultados de un instrumento de autoevaluación aplicado al cuerpo docente, así como el registro del proceso de implementación.

La cuarta etapa de **retroalimentación y nuevo diagnóstico para una nueva reflexión y acción** está diseñada para ser llevada a cabo a la luz de los resultados con la comunidad educativa investigada. Para ello se ha organizado sustratos de análisis para ir preparando cada semestre una nueva planeación de la docencia.



Figura 1. Momentos de la investigación-acción.

Las evidencias del proceso de investigación-acción presentadas en este artículo poseen los siguientes tratamientos metodológicos investigativos de los datos:

- Focos grupales de estudiantes de Quinto Año (etapa de diagnóstico). La técnica de análisis para la descripción, interpretación y comprensión de cualidades fueron de conceptos y relaciones entre ellos (Strauss y Corbin, 2002). Bajo un enfoque interpretativo, dimos comprensión subjetiva a los/las sujetos en relación con un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados (Canales, 2006; Delgado y Gutiérrez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Goetz y LeCompte, 1988). Los datos producidos, una vez transcritos, se sometieron a análisis de contenido apoyados en el programa computacional NVivo 11.0. Los procedimientos de análisis que se emplearon fueron considerados en base a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory” (Strauss y Corbin, 2002; Glaser & Strauss, 1967). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que conducirá a la elaboración de un modelo interpretativo. Las preguntas orientadoras del foco grupal fueron: ¿cómo describirías tu experiencia de práctica profesional en consideración a las demandas profesionales que identificaste? ¿Cuán preparado/a te sientes para enfrentar la labor docente? ¿Cómo caracterizarías tu experiencia de formación inicial docente?
- Narración de las instancias de coordinación entre el equipo de investigación y los integrantes de la comunidad educativa (etapa de elaboración del plan para las mejoras). Síntesis de las bitácoras de reunión de trabajo.
- Autoevaluaciones de docentes que impartieron clases en el semestre (etapa de implementación y evaluación del plan). El instrumento de autoevaluación docente

fue tratado y analizado estadísticamente con un enfoque cuantitativo a través del analizador SPSS 15.0 para buscar tipos de relaciones en torno a las variables relacionadas con los desempeños colectivos e individuales de las docencias en este modelo de articulación. Levantamos la pregunta inicial: ¿Cuáles son las apreciaciones docentes acerca del trabajo realizado durante un semestre bajo el MAC-PE-FI de las docencias individuales y colectivas? Y como segunda pregunta: ¿Existen en estas apreciaciones tendencias relacionales significativas para considerar en las mejoras del modelo?

5. NARRACIÓN DE LAS ETAPAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON ARISTAS NO PARAMETRALES

América Latina excluye al sujeto en términos de su singularidad e historicidad, señala Quintar (2014). Esta investigadora plantea el modelo de una pedagogía centrada en la situación, agenciamiento desde la intersubjetividad y propio deseo para construir el conocimiento: la didáctica no parametral. Esta didáctica que “reinventa su práctica de enseñanza contribuyendo a desafiar, develar, indagar en su historia biográfica individual y social para visualizar aprendizajes que son tales en la acción como instrumento de aprendizajes con sentido” (p. 28), lo parametral vendría a ser aquellas que se rigen por los estándares internacionales poco situados y ajenos a las realidades de los docentes en formación. Estas definiciones nos hacen mucho sentido al momento de intentar comprender la normativa vigente de la universidad, sin embargo nos problematiza ante la efectiva y real posibilidad de realizar clases verdaderamente autónomas y no parametrales, más aún cuando en términos de observación genérica, no ha habido en esta carrera espacios de reflexión profunda acerca de las formas didácticas de la docencia.

Este proyecto de investigación inició en el año 2019 en pleno proceso de contingencia social para la Educación Física, por la decisión del Consejo Nacional de Educación (CNE) de eliminar la obligatoriedad de esta asignatura para el tercer y cuarto año de enseñanza media; y luego estallido social en Chile, escenario en el que la Universidad de Santiago se encontraba en paro y movilizaciones. Durante ese mismo año recibimos la visita de la académica Estela Quintar de IPECAL en México, como invitada a conversar sobre la didáctica no parametral. A partir de entonces formulamos un camino de investigación acción para nuestra carrera de Pedagogía en Educación Física con el fin de repensar la forma en que estábamos trabajando el currículum para el logro del perfil de egreso y porque además se iniciaba un proceso de instalación de un rediseño curricular que ponía el foco en desempeños integrales para el logro de este perfil.

La carrera se encontraba recién acreditada por solo dos años, producto de ello iniciamos rápidamente desde el equipo de gestión acciones para mejorar las deficiencias de cara al siguiente proceso de acreditación (2020), al mismo tiempo que buscamos la coherencia con las políticas institucionales para la formación de profesores a partir de las posibilidades de investigación que el proyecto FID-USA 1756 nos proporcionó.

Durante el momento de reconocimiento de la comunidad educativa, nuestra interrogante era cuándo podríamos iniciar un camino hacia creaciones didácticas no parametrales, pues lo observábamos como una estrategia de solución ante las demandas de la carrera. Sin embargo, luego de la reunión con Quintar fuimos decantando la idea de construir una

experiencia de preparación colectiva para la creación de didácticas no parametrales. Así, iniciamos la etapa de Detección y diagnóstico del problema con la caracterización de la experiencia de práctica profesional de la comunidad estudiantil de quinto año. En conjunto a esto, realizamos un seminario de didáctica no parametral, abierto a toda la carrera, para iniciar el proceso de entendimiento en esta materia. La Figura 2 presenta los principales resultados de este momento.



Figura 2. Nube de palabras del foco grupal y síntesis categorial a partir del análisis cualitativo.

Fuente: Informe N°1, Proyecto de Investigación DICYT-USACH 2020.

Las cuatro categorías más relevantes del análisis cualitativo del discurso de estudiantes de quinto año guardan relación con el abandono en términos de las posibilidades de espacios de comunicación efectiva con los docentes y entre pares, poniendo por sobre esto los productos evaluativos por considerarse más importantes. En el mismo sentido existe una sensación de carencia de espacios de reflexión crítica en las asignaturas de pedagogía y de su tardía formación de la especialidad desde cuarto año recién; uno de los estudiantes lo narra de la siguiente manera “cuando llegamos a la práctica, recién nos dimos cuenta que era importante la reflexión de lo que estábamos haciendo” (E-14). Las herramientas profesionales que tuvieron mayor demanda en sus prácticas y también mayor cuestionamiento en su ejercicio fueron el manejo de las didácticas y la gestión de las emociones personales y de sus estudiantes, una de las frases más significativas de uno de ellos fue: “Estamos aprendiendo a hacer clases sobre la marcha, antes era todo ficticio, como que nunca había sentido la responsabilidad de diseñar una clase, a veces sentí que no sabía planificar nada bueno” (E-9). Existe un reconocimiento generalizado de que no hay una preparación evidente en formas de comunicación y que la práctica de tomar decisiones ocurre muy tarde en la formación. Esto genera un descontento general en cuanto al sentido de realidad que ofrece la formación en la carrera e identifican que les es muy difícil situar los aprendizajes adquiridos en las asignaturas con las demandas de la práctica profesional; al respecto otro estudiante menciona que “Siento que es difícil decir que no sé algo o equivocarme, más aún si estoy en quinto año, no siento la confianza de

decirlo abiertamente a mis profesores de la universidad” (E-5). Así mismo, la cantidad de prácticas es insuficiente o son poco aprovechadas para el aprendizaje del contexto escolar. En cuanto al perfil pedagógico, se sienten poco capacitados para definir el sello distintivo de su formación y el rol docente que les compete dentro del escenario complejo social.

Una vez realizados los focos grupales analizamos las categorías junto a Estela Quintar, quien además tuvo un conversatorio con los estudiantes. En esta asesoría investigativa-metodológica profundizamos en el diseño de didácticas no parametrales en el escenario que las opiniones de los estudiantes presentaban.

El desafío que nos dejó Estela Quintar, para seguir avanzado en el proyecto de investigación acción fue identificar qué sucedería si trabajáramos desde una didáctica no parametral, ahora desde las opiniones de los docentes. Esto implicaría conocerse entre docentes y reconocerse en las diferencias, aprender a tomar decisiones en conjunto y ceder espacios de poder al interior de las cátedras.

Los momentos de creación colectiva interdisciplinaria, donde trabajaríamos con los docentes desde su diagnóstico, se vieron modificados por los eventos de la pandemia y virtualidad que inició el año 2020. Es por ello, por lo que como equipo tomamos decisiones estratégicas metodológicas para avanzar con los insumos de la primera etapa a la etapa de elaboración del plan de manera colectiva sobre la premisa de avanzar en la interrogante: ¿Cómo poder avanzar a diseñar didácticas no parametrales en el contexto situado e histórico de la carrera de pedagogía en Educación Física en esta universidad para obtener una coherencia en el logro del perfil de egreso, dado el contexto actual?

Las estrategias investigativas se aunaron con las de gestión curricular para dar paso a la creación del MAC-PEFI, organizando la docencia a fin de atender las debilidades identificadas en el primer momento. Las decisiones sobre los mecanismos fueron dialogadas con estudiantes y docentes a través de una encuesta, obteniendo un resultado de aprobación del 78% por el estudiantado (65% de respuestas del total de estudiantes de la carrera) y del 100% por el cuerpo docente (50% de respuestas del total de docentes). El objetivo del plan de esta etapa fue resolver la atingencia y la contingencia de la carrera.

Las orientaciones iniciales del MAC-PEFI fueron el resultado de 4 reuniones y 2 actividades de encuesta, y consideró las siguientes acciones:

- Organización de secciones de trabajo que aglutinaran las asignaturas que comparten la responsabilidad de logro de desempeños integrales. Por tanto, trabajo interdisciplinario para reducir los tiempos de exposición al entorno virtual y la canalización de aprendizajes focalizándose en el logro de desempeños integrales por sobre los contenidos de cada asignatura.
- Distribución de los tiempos de encuentro de la docencia en: momentos sincrónicos (2 horas a la semana interdisciplinariamente), momento asincrónico (mínimo 1 instancia semanal por cada asignatura), momentos autónomos (tiempo destinado por carga curricular al trabajo del estudiante de libre disposición) y momentos de seminarios temáticos organizados por la carrera (al menos 1 vez por mes)
- El trabajo de la sección se redujo a dos encuentros semanales, en función de un proceso evaluativo común. Las principales sugerencias fueron utilizar metodologías como el ABP y ABPr. Así cada nivel o año tenía 2 a 3 secciones de trabajo en reemplazo de 4 a 11 asignaturas por separado.

- Levantamiento de 4 procesos evaluativos: Autoevaluación docente, Autoevaluación estudiantil, Heteroevaluación docente y Heteroevaluación estudiantil.
- Formulación de una rúbrica genérica común para la heteroevaluación de los desempeños integrales, modificable para cada objetivo de aprendizaje de sección de trabajo.
- Instalación de una orgánica de trabajo biestamental para la coordinación del trabajo de secciones, integrada por un/a docente coordinador/a de sección y un/a estudiante representante del curso. Estos equipos participan a nivel de coordinación general de la carrera como en la organización individual de las secciones.
- El trabajo central de cada sección fue acordar y priorizar aprendizajes que permitieran productos evaluativos en conjunto. Cada sección debió reunirse y acordar la forma de abordar sus asignaturas de forma interdisciplinaria, con participación estudiantil.

El semestre fue desarrollándose bajo el plan diseñado, incorporando a las acciones mencionadas anteriormente reuniones de coordinación semanales para abordar las problemáticas emergentes de la modalidad de trabajo y generar ajustes. Una vez terminado el semestre, se realizó la aplicación de los 4 procesos evaluativos como parte de la etapa de implementación y evaluación de los resultados. Uno de ellos fue la Autoevaluación Docente que detallaremos a continuación.

Este instrumento fue creado por los equipos de coordinación de sección y sometido a discusión por el equipo de investigación. Para su análisis se desagregaron los datos, considerando: 1. Análisis de las variables sociodemográficas de la docencia; 2. Análisis evaluativo respecto de la implementación del MAC-PEFI.

El análisis hace una diferencia entre las unidades de análisis de las unidades de observación. La unidad de observación se entiende como aquellos sujetos/as desde donde se recopila la información del estudio; la unidad de análisis se entiende como aquellos sujetos/as o procesos estudiados efectiva y objetivamente por el estudio. Las unidades de este análisis quedaron definidas de la siguiente forma: Unidad de observación: Docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física (total 25). Unidad de análisis: Docencias de la carrera de Pedagogía en Educación Física (total 43).

Definiremos entonces las docencias como todos aquellos actos pedagógicos que fueron llevados a cabo por docentes en cada una de las secciones del MAC-PEFI durante el primer semestre del 2020. En definitiva, todos los análisis tuvieron como objeto de estudio las docencias y no los/las docentes; esto como forma de representar de forma exhaustiva cada una de las secciones del MAC-PEFI.

Análisis de las variables sociodemográficas de la docencia: Respecto a Género, el 51,2% de las docencias llevadas a cabo durante el primer semestre del 2020 fueron de carácter femenino, mientras que un 48,8% fueron masculinas. Esto propone estructuras diversas según las características de dichas docencias, si bien dichas características no han sido parte de los objetivos del presente estudio, se deben dejar abiertas a posibles profundizaciones futuras.

La variable Tipo de Contrato fue construida durante la aplicación del instrumento, considerándose cinco tipos de relaciones contractuales. La mayor parte de las docencias (60,5%) representadas en el estudio fue llevada a cabo por docentes con contrato definido por horas (contrata). El 20,9% de las docencias fue llevada a cabo por profesionales

con contrato de planta por jornada completa, un 14% con contrato definido por jornada (contrata), un 2,3% por docentes de contrato de planta por jornada parcial e idéntico 2,3%, por trabajadores a honorarios.

La última de las variables sociodemográficas analizadas, es el tiempo de trabajo (docencia) en la carrera de Pedagogía en Educación Física. A través de una variable categórica construida en base a cinco rangos de diversa escala, se propusieron las siguientes posibilidades: i. Es mi primer año; ii. Entre 1 y 2 años; iii. Entre 3 y 5 años; iv. Entre 6 y 10 años y v. Más de 10 años. La mayor cantidad de docencias se desarrollan por profesionales que han trabajado entre 3 y 5 años (37,2%). Un 20,9% señala que este es su primer año trabajando en PEFI, un 16,3% lleva trabajando entre 6 y 10 años, un 14% más de 10 años y un restante 11,6% lleva trabajando entre 1 y 2 años.

Análisis evaluativo respecto de la implementación del MAC-PEFI (máximo índice=4): Según el género de cada docente, la evaluación realizada cambia y muestra diferencias relevantes, a pesar de ello tanto el género masculino como el femenino evalúan de manera general el MAC-PEFI con un 3,2. Es el género femenino quien evalúa de mejor forma su desempeño individual en comparación con el género masculino; pareciera que un estado de empoderamiento generalizado ayuda a explicar esta constante evaluación positiva en desempeños, contribuciones y otras perspectivas individuales respecto del trabajo y la pedagogía ejercida durante el primer semestre del año 2020.

En el caso del desempeño colectivo es el género femenino quien muestra una evaluación más baja que el género masculino, considerando desde este punto de vista perspectivas de mayor desconfianza del trabajo con los pares y en colaboración. Si bien el género masculino evalúa este índice algo más elevado que el género femenino, esta evaluación no es tampoco muy alta.

El trabajo asincrónico para el caso del género masculino es el índice peor evaluado de todos (2,8). Resistencia al cambio y poca capacidad de adaptación a las nuevas modalidades de trabajo pueden ayudar a entender por qué esta evaluación es tan baja; además, considerando también que ciertas estructuras masculinas -sobre todo en profesores de edades más avanzadas- sus capacidades de tolerar la transformación se ven disminuidas.

Analizando la evaluación de cada índice construido en base al tiempo que docentes llevan trabajando en la carrera de Pedagogía en Educación Física, es posible apreciar también diferencias interesantes. Principalmente se observa que con relación al desempeño individual son aquellos que llevan entre 3 y 5 años trabajando en la carrera quienes evalúan de mejor forma su desempeño individual (3,81) lo que habla también de las altas confianzas de quienes, trabajando esta cantidad de años, tienen respecto de su trabajo en la carrera. Profesores trabajando entre 1 y 2 años evalúan su desempeño con un 3,31, aspecto que si bien abre perspectivas para observar por qué estos profesores han de considerar que su trabajo es menor evaluado que otros rangos de tiempo, permite observar que, a pesar de todo, es el desempeño individual el índice mejor evaluado.

En el caso del desempeño colectivo, quienes llevan trabajando mayor cantidad de años, lo evalúan de peor forma: 2,97 quienes llevan trabajando entre 6 y 10 años y 3,17 quienes llevan trabajando más de 10 años. Una correlación ligada a las complejidades de profesores de más experiencia por trabajar de pronto de manera colaborativa, cuando en la realidad pre-pandemia esta no era una práctica culturalmente instalada, hacen que consideren que dicho trabajo colaborativo no haya sido efectivo. Viceversa, quienes llevan menos tiempo

en la carrera evalúan de mejor forma el trabajo colaborativo; quienes están en su primer año lo evalúan con un 3,49 y quienes llevan entre 1 y 2 años con un 3,29.

Respecto al trabajo asincrónico la relación es inversa, profesores con mayor cantidad de años (sobre los 10 años) evalúan de peor forma este trabajo (2,28) y quienes llevan entre 6 y 10 años evalúan con un 2,33 este índice. Muy ligado a lo señalado anteriormente, profesores con menor capacidad de adaptación a los recursos tecnológicos y también con ciertas resistencias a los cambios estratégicos de la carrera en tiempos de crisis, han llevado a evaluar de esta forma el índice de trabajo asincrónico y, al contrario, profesores con menos años en la carrera, lo evalúan positivamente: 3,50 quienes llevan trabajando menos de 1 año y 3,11 quienes llevan trabajando entre 1 y 2 años. Profesores jóvenes manejan de mejor forma los recursos tecnológicos y muestran una mayor capacidad de adaptación a los cambios.

A grandes rasgos, es posible observar que quienes evalúan de forma más baja el MAC-PEFI, son profesores de más años de experiencia. Se puede explicar esto no solamente por aquellos índices peor evaluados por estos, también es posible pensar que estas bajas evaluaciones responden a lo mencionado anteriormente; profesores de más años de experiencia están siendo críticos con las instancias de decisión y organización del MAC-PEFI.

Según tipo de contrato, quienes mejor evalúan su desempeño individual son los trabajadores a honorarios, que junto a los trabajadores por hora poseen contratos con mayor inseguridad laboral. Por su parte, quienes son más críticos con su propio trabajo personal en la carrera son quienes están con un contrato de planta por jornada parcial (3,29); quienes están a contrata por jornada y quienes están a planta por jornada completa evalúan sus desempeños de forma muy similar. Un contrato más estable no pareciera condecirse con una mejor evaluación del desarrollo personal de la docencia, de hecho ocurre al contrario.

Llama la atención que los profesores a contrata pero por jornada, son muy críticos con el desempeño colectivo y también con el trabajo asincrónico, de hecho son quienes peor evalúan el desempeño colectivo. En coherencia con lo expresado anteriormente, profesores a contrata por jornada son quienes señalan haber asumido más roles de liderazgo y, a su vez, son quienes se han vuelto más críticos con las jefaturas y coordinadores de sección, por lo tanto, su crítica al desempeño colectivo podría explicarse porque sienten que han asumido roles de liderazgo que quizás contractualmente no les corresponde, siendo críticos con sus pares y jefaturas.

El trabajo asincrónico es muy criticado por profesores de planta con jornada parcial (1,67). Profesores de mayor edad, con una estabilidad laboral que se confunde con resistencia a los cambios, podrían explicar esta evaluación baja del trabajo asincrónico; de hecho, quienes evalúan ese trabajo con una puntuación menor a 3 son profesores jornada completa de contrata (2,19) y profesores jornada completa de planta (2,59).

En definitiva, quienes evalúan de peor manera el MAC-PEFI son profesores a contrata por jornada completa, luego profesores de planta por jornada parcial, profesores contratados por jornada completa y quienes evalúan positivamente son profesores por horas y a honorarios. Hay mayor optimismo en las evaluaciones entre quienes tienen contratos más inestables.

Ahora, a partir de algunos modelos de regresión lineal construidos para cada uno de los 3 índices propuestos, obtendremos algunas luces expectativas respecto de la evaluación general del MAC-PEFI, que permitirán aportar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la metodología.

En relación con las características de la evaluación general y el modelo que logra explicar los cambios en dicho índice, es posible señalar que fueron cuatro las variables que incidieron en los cambios que la variable Evaluación General pudo tomar, siendo uno de estos índices inverso con relación a sus niveles de medida.

Tabla 1. Evaluación general del MAC-PEFI

| Modelo | B | Desv. Error | B estandarizado | T | Sig. |
|-------------------------|----------|--------------------|------------------------|----------|-------------|
| (constante) | 2,019 | ,198 | | 10,186 | ,000 |
| Apoyo jefaturas | ,686 | ,201 | ,330 | 3,413 | ,002 |
| Apoyo coordinación | ,368 | ,145 | ,244 | 2,534 | ,016 |
| Contribución de sección | ,501 | ,086 | ,553 | 5,840 | ,000 |
| Reuniones ejecutivas | -,216 | ,088 | -,221 | -2,444 | ,019 |

Fuente: Elaboración propia a partir de auto-evaluación MAC-PEFI 2020.

En relación con el modelo planteado, es posible señalar que este se vuelve significativo al 0,05 y que, además, en su conjunto las variables expuestas son capaces de explicar un 83% de los cambios que la variable Evaluación General ha experimentado. La lectura de estas variables se realiza en las siguientes formas; aquellos docentes que señalan haber experimentado el apoyo de sus jefaturas, evalúan a modo general el MAC-PEFI 0,686 puntos promedio adicionales que aquellos profesores que señalan no haber experimentado el apoyo de sus jefaturas. Por su parte, profesores que han señalado haber experimentado el apoyo de quienes han coordinado las secciones, evalúan a modo general el MAC-PEFI 0,368 puntos promedio adicionales que aquellos profesores que no han sentido el apoyo de las coordinaciones.

Profesores que sienten que su sección sí ha logrado contribuir con los desempeños integrales del perfil de egreso de la carrera valoran 0,501 puntos promedio adicionales la evaluación general del MAC-PEFI que aquellos profesores que señalan que su sección no ha logrado contribuir con estos desempeños. Finalmente, algo que llama la atención, profesores que señalan que las reuniones del MAC-PEFI sí han sido ejecutivas, evalúan 0,216 puntos promedio por debajo a nivel general el MAC-PEFI que aquellos profesores que han señalado que las reuniones no han sido ejecutivas. Es decir, los profesores más críticos de las reuniones de organización del MAC-PEFI y sus características de ejecución, lo evalúan a modo general de mejor forma.

Esto da luces interesantes para los análisis explicativos posibles en relación con el Modelo de Articulación Curricular a nivel general, pues se puede definir lo siguiente: la evaluación general del MAC-PEFI posee una consideración llamativa, profesores que piensan que sus jefaturas y coordinaciones son agentes de apoyo pero que a su vez prefieren

no participar de las reuniones generales de toma de decisiones -con los mismos jefes y coordinadores- pues señalan que dichas reuniones son poco ejecutivas, evalúan de mejor forma a nivel general el MAC-PEFI.

Pareciera que la evaluación general del MAC-PEFI está asociada a la valoración del trabajo colaborativo desde las secciones y hacia los desempeños integrales considerándose aquellas prácticas como un trabajo entre pares, como un trabajo horizontal, sin embargo, el apoyo de jefaturas y coordinadores se valora en cuanto apoyo de trabajo vertical desde los roles de liderazgo y toma de decisiones y hacia el cuerpo docente, pero con una crítica cierta a que la organización de dicho trabajo vertical sea mucho más ejecutivo y que en lo posible resguarde la autonomía de los roles de liderazgo y toma de decisiones.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las cosas más interesantes del camino metodológico de esta investigación acción fue las posibilidades de adaptación y flexibilidad a los planes que como equipo nos habíamos planteado en un inicio. En el desarrollo, por lo tanto, estuvo caracterizado por un camino lleno de dificultades, socioestructurales, de relaciones interpersonales, el escenario de tensión curricular o de las asignaturas, modalidades de trabajo fundamentalmente individuales-personalistas y temor global producto de la pandemia. Sumado a lo anterior, la presión de continuar labores docentes y estudiantiles desde los procesos tradicionales de la intuición, dada la emergencia y la escasa o nula preparación para enfrentar esta complejidad. El camino de la investigación-acción práctica, involucró mucha voluntad y entendimiento de los tiempos de trabajo y disposición de la comunidad y también del equipo de investigación, quien no estuvo exento de dificultades personales. Si bien, se inició la identificación de la problemática en base a datos estables (lineamientos, estándares de acreditación y opinión de estudiantes) el escenario se fue complejizando aún más. Pese a ello pudimos crear, organizar e implementar un sistema de gestión curricular en base a la articulación didáctica, permitiendo enfrentar la contingencia y que además evidenció muchas características y condiciones tanto de la docencia universitaria, como del aprendizaje estudiantil, dignas de un análisis profundo, más allá de dar solución concreta a la problemática inicial. Por tal motivo, consideramos relevante mostrar los datos y los procedimientos sobre lo realizado en función de comprender la experiencia como una fuente de conocimiento para tener en cuenta en el momento de innovar, transformar o intervenir la formación inicial docente en el contexto de la educación física y de un currículo basado en desempeños integrales.

Si bien el trabajo realizado involucró a gran parte de la comunidad educativa, hubo personas que por distintas razones se excluyeron. Consideramos, por tanto, que la participación es relevante y sustantiva y que debe ser un factor constitutivo y acompañado de instancias formales de comunicación y producción de confianza. Dado que uno de los errores o debilidad del proceso fue precisamente que diferentes participantes se excluyeron del proceso y construyeron una resistencia que lentamente generó condiciones de bloqueo y desestructuración de la iniciativa. En otras palabras, el proceso generó, más allá, de las intenciones del equipo conductor, condiciones o actitudes que fueron interpretadas por miembros de la comunidad de la carrera como inconvenientes para la formación profesional y desde allí generaron resistencia e instancias de desestructuración del MAC-PEFI.

En virtud de lo anterior y de acuerdo con las intencionalidades del proyecto inicial referido a las condiciones socioculturales de la comunidad de la carrera como al contexto de diseño e implementación del MAC-PEFI, podemos concluir los siguientes aspectos:

Es posible señalar que -al menos a grandes rasgos- de acuerdo con género, tiempo de experiencia en la carrera y tipo de contrato, es posible delimitar las discusiones respecto de lo cultural y lo práctico de la pedagogía en la carrera de Pedagogía en Educación Física.

En términos culturales, el género femenino está hoy siendo un aporte dentro de las construcciones de sentido pedagógico de manera fuerte y significativa; un real optimismo por participar en los lineamientos de la carrera, proponer instancias constructivas de didácticas colaborativas, generar metodologías contextualizadas y actualizadas, ser soporte para los cambios metodológicos, la implementación de una cultura del diálogo y la reflexión de temáticas de la vida cotidiana que enriquezcan y revitalizan la formación profesional desde las condiciones y contextos de quienes conforman la comunidad.

Por lo tanto, es el género femenino quien con mayor fuerza está produciendo procesos de evaluación individuales, ligados a prácticas, coherentes con la disposición y en la línea de sentido expuesta, significativos.

La cultura docente mientras más estable y segura sumado a los años de experiencia son más críticos y resistentes a los procesos de cambio, principalmente aquellos que tienen que ver con decisiones, organizaciones y prácticas hegemónicas, con poca autocrítica y muy buena evaluación de sí mismos.

Muy importante para una evaluación del MAC-PEFI, como instancia de transformación curricular y didáctica, fueron las prácticas de apoyo desde las jefaturas y coordinadores, con resultados muy significativos para el estudio, estas prácticas inciden directamente en una mejor percepción de la instalación y ejecución del Modelo de Articulación Curricular, jefaturas y coordinadores atentos, inciden en la mejor evaluación. A modo de recomendación, un ejercicio de liderazgo significativo incide directamente en mejores formas de evaluar la instalación de este modelo u otro que se pretenda implementar, pensar en un liderazgo académico propio del siglo xxi, se vuelve muy significativo para el proceso que estamos viviendo, sobre todo si se le piensa con características de distribución, paridad, diálogo y evaluación permanente, de lo contrario cualquier resistencia u opinión adversa puede escalar a nivel de boicotear o desestabilizar el proceso de cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by data: A practical guide to improve instruction*. John Wiley & Sons.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo/5a edición*. Editorial Universidad de La Serena.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, I. (7-8 de enero de 2020). Charla inaugural II Encuentro Nacional de Didácticas Específicas para la Formación del Profesorado de las Universidades del Estado [Discurso principal]. III Seminario de didácticas específicas en la formación del profesorado USACH, Universidad de Santiago de Chile.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson.

- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Teoría de la observación. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dewey, J. (1904). *The relation of theory to practice in education*. National Society for the Study of Education. Tercer libro anual. Primera Parte. Bloomington, Illinois: Public Schools Publishing Company.
- Fernández, F. M. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo: la Educación Física en Chile. 1889-1920. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(3), 320-331.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC y Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. y Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (Vol. 1)*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Jackson, W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 137-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maturana, H. R. y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez editor.
- Moreno, A. y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 291-296.
- Poblete Gálvez, C., Moreno Doña, A. y Rivera García, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 265-282.
- Porter, A. (2004). Currículum assessment. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 141-159). Washington, DC: American Educational Research Association Press.
- Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización. Instituto pensamiento y cultura en América Latina IPECAL. Facultad de Educación. Maestría en Educación-Docencia. Universidad de Manizales, Colombia.
- _____. (2014). Cauce y Río: una poética pedagógica del presente. Entrevista realizada por Sandra Ordoñez. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 131-136.
- Resolución N°3756 de 2019. Crea orientaciones para la formación de profesores de la Universidad de Santiago de Chile. 11 de junio de 2019.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, 2da. Málaga: Ediciones Aljibe, SL.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado: Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura y Economía. Buenos Aires: Universidad de San Martín.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación, Oficina de la UNESCO en La Habana [en línea] <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Universidad de Santiago de Chile. (2014). Modelo Educativo Institucional (MEI).
- Villasante, T. R. (1998). *De las redes sociales a las programaciones integrales*. Lumen-Humanitas.
- Waters, T. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.

