

Pedagogía en Educación Física en Chile: tendencias emergentes sobre su estatus epistemológico y metodológico desde una perspectiva crítica

Physical Education Pedagogy in Chile: Emerging Trends in Its Epistemological and Methodological Status from a Critical Perspective

Jean Paul Rannau-Garrido^{1,2*}, Marcelo Zúñiga-Herrera¹, Mauricio Contreras-Olivares¹

¹Universidad Santo Tomás, Chile; ²Universidad de Las Américas, Chile

Recibido:

26 de julio, 2025

Aceptado:

19 de octubre, 2025

Publicado:

26 de marzo, 2026

*Autor de

correspondencia

Jean Paul Rannau-Garrido
Universidad Santo Tomás
y Universidad de Las
Américas

Correo electrónico:

jrrannau@gmail.com

Como citar:

Rannau Garrido, J. P., Zúñiga Herrera, M., & Contreras Olivares, M. A. (2026). Pedagogía en Educación Física en Chile: tendencias emergentes sobre su estatus epistemológico y metodológico desde una perspectiva crítica. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3335>

RESUMEN

La Pedagogía en Educación Física (PEF) en Chile ha experimentado transformaciones relevantes en las últimas décadas, tensionando sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y formativos. En este contexto, resulta necesario problematizar críticamente el estado reciente del conocimiento del campo para comprender cómo la producción académica configura los sentidos de lo educable, la formación docente y la práctica pedagógica. El estudio adopta un enfoque cualitativo, de tipo documental-interpretativo, y utiliza el Estado del Arte como estrategia metodológica. Se analizó un corpus de 49 artículos científicos publicados entre 2020 y 2024, seleccionados mediante criterios de pertinencia temática, temporal y contextual, a partir de búsquedas en bases de datos indexadas. El análisis, desarrollado mediante lectura analítica iterativa y codificación temática abierta, permitió identificar ejes interpretativos emergentes: la persistencia de racionalidades biomédicas y tecnocráticas en la formación inicial y el currículum, junto con la emergencia de enfoques críticos, inclusivos y culturalmente situados. Asimismo, se evidencian desajustes curriculares y tensiones asociadas al género, la diversidad, el adultocentrismo y la interculturalidad, que reflejan disputas epistemológicas que reconfiguran los horizontes formativos del campo.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía; Educación Física; Formación inicial docente; Currículum educativo; Epistemología.

ABSTRACT

Physical Education Pedagogy (PEP) in Chile has undergone significant transformations in recent decades, placing its epistemological, methodological, and formative foundations under tension. In this context, it becomes necessary to critically problematize the recent state of knowledge in the field in order to understand how academic production shapes meanings of what is considered educable, teacher education, and pedagogical practice. The study adopts a qualitative, documentary-interpretive approach and employs the State of the Art as a methodological strategy. A corpus of 49 scientific articles published between 2020 and 2024 was analyzed, selected according to criteria of thematic, temporal, and contextual relevance through searches in indexed databases. The analysis, conducted through an iterative analytical reading process and open thematic coding, made it possible to identify emergent interpretive axes: the persistence of biomedical and technocratic rationalities in initial teacher education and curricular frameworks, alongside the emergence of critical, inclusive, and culturally situated approaches. Additionally, curricular misalignments and tensions related to gender, diversity, adult-centered logics, and interculturality were identified, reflecting epistemological disputes that reconfigure the formative horizons of the field.

KEYWORDS

Pedagogy; Physical Education; Initial teacher training; Educational curriculum; Epistemology.

1. Introducción

La Pedagogía en Educación Física (PEF) en Chile se configura hoy como un campo en disputa, tensionado por racionalidades que organizan su formación docente, su lugar curricular y sus prácticas escolares. En este escenario, problematizar la producción científica reciente no es un gesto neutro: implica reconocer cómo se delimitan los sentidos de lo educable, qué saberes se legitiman y cuáles quedan subordinados o silenciados.

2. Transformaciones recientes y problematización de la Pedagogía en Educación Física

La PEF ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas, tal como se expresa en la producción académica reciente, tanto a nivel global como regional (Cunha de Paula et al., 2023). Son múltiples las temáticas que acaecen e infunden en la reflexión de lo que se comprenderá hoy sobre la pedagogía de una práctica de intervención específica, la Educación Física (EF), en tanto definiciones individuales o como un constructo compuesto e indivisible que trascienda de categorías tradicionales de comprensión de lo pedagógico y la formación docente (Poblete-Valderrama et al., 2022). Por tal, se focaliza la EF como práctica pedagógica con currículum propio y categoría cultural (Toro y Moreno, 2021).

Se han cristalizado transformaciones socioeducativas aceleradas que desafían las formas tradicionales de vivir la experiencia escolar. Esta realidad se complejiza con la persistente brecha educativa, agudizada por la tecnologización postpandemia y la irrupción de la inteligencia artificial, lo que impacta también en la Educación Física (EF) y su digitalización (Teutemacher et al., 2024). La agenda internacional, asumida por los países latinoamericanos, ha puesto énfasis en estos temas, destacando además el cambio climático, la ética, la democratización y la inclusión de la diversidad en todas sus formas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2015]). En este marco, la EF amplía sus históricos límites unidisciplinarios hacia una perspectiva compleja, en sintonía con las demandas sociales y la multidimensionalidad de lo humano.

Es decir, la discusión contemporánea desplaza el foco desde "qué enseñar" hacia "qué entendemos por cuerpo, movimiento y experiencia educable", abriendo un tránsito necesario hacia sus fundamentos epistémicos.

3. Lo físico, lo pedagógico y lo educable: desplazamientos epistémicos en Educación Física

La cuestión de *lo físico*, en tanto es un componente de un conocimiento científico delimitado y con una tradición epistemológica antiquísima que constituye al movimiento como objeto de estudio fáctico. Por tal, su significancia también dota esa asignación identitaria a una cuestión material y sustancial debido a su naturaleza orgánica, en tanto química y biológica, además. Sin embargo, en una connotación que trasciende lo anterior y menester de este escrito, tal cuestión física refiere al movimiento humano, que, en el sentido práctico, es educable y lo ha sido desde que en la escuela se ha constituido como un propósito más de la pedagogía.

Por consecuencia, lo anterior ha conllevado a un diálogo epistémico con otras ciencias humanas. En tanto, han sido tales espacios escolares el escenario de su despliegue pragmático y las políticas educativas para el profesorado y el currículum las orientaciones normativas que les entrega su propósito (Rannau, 2020). Por consecuencia, su tratamiento conceptual procura una discusión epistemológica necesaria en el contexto social más próximo (João, 2022; Lamar et al., 2021; Mujica-Jonhson, 2023).

Este desplazamiento tensiona directamente la idea de "lo educable" en EF: no se trata solo de intervenir un cuerpo-orgánico, más bien de comprender un cuerpo situado que aprende, significa y se relaciona. Y justamente porque esas definiciones no emergen en el vacío, sino en marcos históricos y geopolíticos específicos, la discusión epistemológica se vuelve inseparable de una lectura crítica sobre sus herencias, sus silencios y sus jerarquías de saber.

4. Colonialidad del saber y disputas epistémicas en la Pedagogía en Educación Física

Tal relevancia configura un precedente que sin dudas posee una herencia eurocéntrica de comprensión de tal área de conocimiento. Puesto que ha conservado una concepción epistemológica forjada desde el pensamiento europeo, son diversos autores que han advertido tal enmarque colonizador que aún se preserva como un vestigio y que se distancia de la pertenencia cultural asentada en lo territorial (Hurtado-Almonacid et al., 2023; Moreno-

Doña et al., 2020; Mujica, 2024; Toro y Moreno, 2021;). En virtud de tales supuestos críticos es que se vuelve preciso focalizar una revisión a las miradas geolocales que han orientado el fundamento disciplinar de la EF y su carácter pedagógico (Almeida, 2021). En tanto, la PEF se ha consolidado como una disciplina esencial dentro de los sistemas educativos, desempeñando un papel crucial en el desarrollo integral de las personas. Por tal, resulta pertinente preguntarse por el estado actual en clave de una reflexión pedagógica y disciplinar que permita visualizar su estatus de conocimientos y prácticas en una realidad próxima.

Así, el problema ya no es únicamente identificar influencias externas, es examinar cómo ciertas racionalidades se naturalizan como "universales" y ordenan lo que cuenta como conocimiento válido en EF. Desde allí, el análisis del estado reciente del campo se vuelve un ejercicio de lectura crítica: reconocer persistencias, emergencias y disputas que atraviesan la PEF y que reorientan, en último término, sus horizontes formativos y sus posibilidades de transformación social.

La EF en Chile se ha configurado históricamente desde matrices higienistas, cívico-morales y productivistas, donde el "cultivo del cuerpo" operó como tecnología de orden social y promesa de salud pública, especialmente sobre la infancia (Martínez-Fernández, 2012). Esta herencia higienista consolidó una comprensión del cuerpo como objeto de control y normalización, con efectos duraderos en el currículum y la identidad docente.

Esta trayectoria consolidó una comprensión del cuerpo asociada al control, la normalización y la eficiencia, dejando huellas duraderas en el currículum y en la identidad docente, incluso cuando la disciplina amplió progresivamente su discurso hacia la integralidad y el bienestar.

Hoy en día, el perfil docente en EF sigue enfrentando desafíos históricos. Los profesores son percibidos como rígidos y poco flexibles (Cárcamo, 2012), limitando la autonomía y creatividad de los estudiantes (Toro, 2007). Se plantea la necesidad de que los docentes adapten sus métodos de enseñanza a las demandas del contexto sociohistórico de Chile, abandonando las prácticas tradicionales heredadas. En respuesta a estos desafíos, ha emergido un enfoque que resalta la corporeidad y la creatividad, oponiéndose a la visión disciplinaria tradicional (Navarrete, 2021).

A la luz de este recorrido histórico, la PEF en Chile ha estado atravesada por tensiones entre diversos discursos. Las concepciones sobre lo educable en esta disciplina no han sido neutras, sino construcciones sociales, políticas y epistémicas situadas históricamente (Moreno et al., 2024; Sánchez et al., 2023). Comprender su evolución implica revisar racionalidades pedagógicas, relaciones de poder y disputas simbólicas que han condicionado su desarrollo.

5. Tensiones contemporáneas y necesidad de una lectura crítica del campo

En Chile y Latinoamérica, la PEF enfrenta desafíos y oportunidades únicas, influenciados por contextos socioculturales, económicos y políticos diversos. Estos factores han moldeado las prácticas pedagógicas y han impulsado la necesidad de enfoques centrados en la persona y el derecho (Duarte y Neira, 2023; Rannau, 2023a). A medida que la sociedad avanza hacia una mayor conciencia y complejidad sobre la importancia de la actividad física y el bienestar, se hace indispensable revisar y actualizar los enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de la EF. En tanto lo anterior, surge la pregunta ¿Cuál es el estado actual del conocimiento y las prácticas en la PEF en Chile? Asimismo, se pretende resolver el cómo ha evolucionado la PEF en la región en respuesta a los contextos socioculturales y educativos contemporáneos.

6. Enfoque metodológico: el Estado del Arte como estrategia documental–interpretativa crítica

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de tipo documental-interpretativo, y adopta el Estado del Arte como estrategia metodológica para analizar críticamente la producción científica reciente sobre PEF en Chile. Siguiendo a Gómez et al. (2015) y Duque (2021), el Estado del Arte es un dispositivo analítico y crítico que permite identificar tendencias, tensiones, desplazamientos epistemológicos y vacíos en un campo de conocimiento situado. Desde esta perspectiva, se asume como una metodología pertinente para problematizar el desarrollo disciplinar de la PEF, en tanto posibilita una lectura relacional de los discursos académicos que configuran su estatus epistemológico y metodológico en un periodo histórico determinado.

La conformación del corpus documental se realizó mediante una búsqueda orientada por criterios teórico-conceptuales, temporales y contextuales, más que por un afán de exhaustividad. La búsqueda se desarrolló entre enero y marzo de 2025 en las bases de datos Web of Science (WoS), Scopus y SciELO, seleccionadas por su relevancia en la indexación de producción científica en educación y ciencias sociales, particularmente en el contexto latinoamericano. Se utilizaron combinaciones de descriptores en español, inglés y portugués, tales como Pedagogía en Educación Física y Formación inicial docente, ajustadas a las particularidades de cada base de datos.

La delimitación del corpus respondió a decisiones analíticas orientadas por la pertinencia temática y la densidad conceptual de los textos. Se consideraron artículos científicos publicados entre 2020 y 2024 que abordaran explícitamente la Educación Física escolar, la formación docente o la reflexión pedagógica y epistemológica del campo, con especial atención a estudios situados en el contexto chileno o con aportes relevantes para su comprensión. Se excluyeron documentos de carácter divulgativo o técnico-institucional, así como trabajos centrados exclusivamente en dimensiones biomédicas, deportivas o de rendimiento sin problematización pedagógica. Asimismo, se depuraron duplicaciones entre bases de datos. A partir de este proceso, se conformó un corpus final de 49 artículos científicos, que constituye la base analítica del estudio. La selección del corpus no responde a una lógica de representatividad estadística ni de cobertura exhaustiva del campo, sino a un criterio de saturación conceptual y relevancia interpretativa, coherente con el enfoque crítico del Estado del Arte. En este sentido, los 49 artículos seleccionados permiten dar cuenta de regularidades, tensiones y disputas epistemológicas significativas en la producción reciente sobre Pedagogía en Educación Física en Chile, sin pretender agotar la totalidad de enfoques, autores o tradiciones existentes.

El análisis del corpus se desarrolló mediante un proceso de lectura analítica iterativa, orientado a identificar recurrencias discursivas, énfasis conceptuales y núcleos problemáticos que emergen de la producción científica revisada. En una primera fase, se realizó una codificación temática abierta que permitió reconocer unidades de sentido no definidas a priori, sino construidas progresivamente a partir del diálogo sistemático entre los textos, tales como concepciones de cuerpo y motricidad, enfoques curriculares, tensiones en la formación inicial docente, inclusión y diversidad, y disputas epistemológicas en el campo de la Educación Física.

En una segunda fase, estas recurrencias fueron articuladas en ejes analíticos emergentes, contruidos a partir de su densidad conceptual, su frecuencia relativa y su capacidad explicativa para comprender las tensiones del campo. Estos ejes estructuran los apartados de resultados y discusión del artículo y se expresan en los subtítulos que organizan el análisis, los cuales emergen del diálogo entre el corpus analizado y el marco crítico que orienta el estudio, y no de categorías teóricas previamente establecidas.

Si bien es posible que existan trabajos no incorporados al corpus, la explicitación de criterios y la triangulación entre bases de datos permiten resguardar la consistencia analítica del proceso y la validez interpretativa de los resultados, en consonancia con la investigación documental crítica (Sandoval, 2024). La eventual ausencia de determinados autores o líneas de trabajo no debe interpretarse como una omisión deliberada, más bien, como resultado de las decisiones analíticas propias de todo estudio documental situado, orientado por un marco crítico específico y por el objetivo de problematizar ciertas tensiones del campo más que de cartografiarlo de manera exhaustiva.

La interpretación que se presenta a continuación se organiza en ejes analíticos emergentes, contruidos a partir del análisis del corpus documental y de la identificación de recurrencias temáticas, tensiones conceptuales y disputas epistemológicas presentes en la literatura revisada. Estos ejes no constituyen categorías cerradas ni predefinidas: son focos interpretativos que permiten dar cuenta de los principales debates que atraviesan la PEF en Chile durante el periodo analizado. En coherencia con el enfoque del Estado del Arte, los subtítulos que estructuran esta sección responden a dichos ejes y funcionan como dispositivos de lectura que articulan los hallazgos con el marco crítico que orienta el estudio.

Este Estado del Arte se construye desde una posición epistemológica crítica, que asume que la producción de conocimiento en Educación Física no es neutral, sino situada desde un contexto histórico, político y cultural. Desde esta perspectiva, el análisis no busca describir el campo desde una pretendida objetividad, más bien, problematizar los discursos dominantes, visibilizar tensiones y abrir preguntas pedagógicas relevantes para la formación docente y el desarrollo disciplinar.

Eje 1. Hacia una formación inicial docente más humana y situada: desafíos curriculares y sentidos docentes en disputa

Este eje analítico da cuenta de las tensiones identificadas en la literatura respecto a la formación inicial en PEF en Chile se desarrolla en un escenario marcado por tensiones persistentes entre enfoques tradicionales y propuestas emergentes. Aún predomina un modelo de base biomédica y conductista, centrado en el rendimiento físico y en la salud corporal como ejes estructurantes del currículum, heredero de paradigmas tecnocráticos que han orientado históricamente la formación profesional (Rannau, 2020). En esta línea, estudios recientes evidencian que tanto las mallas curriculares como la percepción de los formadores de formadores continúan privilegiando un paradigma biológico-deportivo, reforzado por marcos normativos y sistemas de aseguramiento de la calidad que tienden a operar desde una lógica regulatoria más que pedagógica (Poblete-Valderrama et al., 2023). Frente a este escenario, emergen progresivamente visiones sociocríticas, inclusivas y democráticas que impulsan marcos formativos más reflexivos, culturales y situados, reconociendo la diversidad corporal, los contextos sociales del estudiantado y la dimensión ética de la docencia (Mujica-Johnson, 2022, 2023).

El currículum de Educación Física en Chile ha evolucionado progresivamente, alineándose con problemáticas sociales que atraviesan la escuela y ampliando su campo de acción más allá del rendimiento corporal (Barquero-Ruiz et al., 2024; Hurtado-Almonacid et al., 2023; Schilling-Lara et al., 2023). No obstante, persisten tensiones epistemológicas relevantes, particularmente en los estándares disciplinarios de la formación del profesorado, donde se observan exclusiones conceptuales —como la omisión de la noción de actividad física— que generan desalineaciones con el currículo escolar y dificultan el diálogo con la formación universitaria (Mujica-Johnson et al., 2023a). En este escenario, la salud se configura como un eje central del currículum escolar, estrechamente asociada a la promoción de estilos de vida activos y al autocuidado. En contraste, la formación inicial docente y sus estándares disciplinares declaran una comprensión más amplia de la salud y el bienestar, incorporando dimensiones motrices, socioemocionales, pedagógicas y comunitarias; sin embargo, esta ampliación convive con una racionalidad técnico-instrumental que tiende a reproducir enfoques biomédicos y normativos, limitando su traducción efectiva en orientaciones curriculares coherentes y en una articulación sustantiva con el currículo escolar (Rannau et al., 2025).

El desfase entre el currículum escolar y la formación inicial también se refleja en los perfiles de egreso y mallas de 25 programas de PEF, que declaran énfasis en competencias como la reflexión crítica, la planificación pedagógica y el liderazgo colaborativo (Caniunqueo-Vargas et al., 2023). Estas declaraciones coinciden con estudios que destacan la interpretación crítica, el diseño de la enseñanza y el trabajo en equipo como competencias recurrentes (Flores et al., 2021). Sin embargo, desde la percepción estudiantil, su implementación resulta parcial y poco sistemática, como muestra un estudio en Valparaíso que evidencia avances, pero también falta de coherencia docente y seguimiento institucional (Duclos et al., 2023). Este desajuste entre lo declarado y lo implementado también se refleja en los trabajos de titulación, donde predomina un enfoque pedagógico por sobre lo disciplinar o integral. Un estudio bibliométrico reciente mostró que el 46,7% de las tesis se centran en problemáticas de enseñanza, didáctica y formación escolar, lo que puede leerse como agencia formativa o reproducción curricular (Quintana et al., 2024).

Un aporte sustantivo en esta línea es el ensayo de Poblete-Valderrama et al. (2022), quienes abogan por una formación en PEF 'otra' desde una perspectiva más humana, sentida y situada, que tensione los modelos estandarizados de la política educativa chilena. Desde una ética relacional, proponen una pedagogía que supere la reproducción técnica e integre dimensiones afectivas, culturales y comunitarias. Se interpelan los marcos curriculares vigentes y se amplía el horizonte formativo, situando al profesorado como agente transformador. Esto refuerza los desafíos de construir una formación conectada con el contexto escolar, especialmente ante las tensiones entre universidad y escuela en la formación práctica.

Eje 2. La práctica profesional como frontera crítica: desajustes, aprendizajes situados y territorios de colaboración

Este eje muestra tensiones identificadas en la literatura respecto a la formación inicial en PEF enfrenta una tensión persistente entre los marcos teóricos promovidos por la universidad y las complejidades del contexto escolar. Aunque las prácticas profesionales constituyen una instancia clave para el desarrollo docente, muchas veces los desafíos reales superan los referentes conceptuales ofrecidos en la formación académica. Esta brecha se

manifiesta, entre otras formas, en la implementación fragmentada del enfoque por competencias, especialmente en lo relativo a la evaluación formativa y al desarrollo discursivo del estudiantado en práctica (Vergara et al., 2022).

En este sentido, Souza de Carvalho et al. (2024) evidencian que, tras el confinamiento, las y los docentes en formación han debido adaptar sus estrategias incorporando recursos digitales, juegos didácticos e integración de TIC para mantener la atención del estudiantado, pese a limitaciones estructurales, conductuales y de tiempo efectivo en clases. Aunque surgidas desde la urgencia, estas estrategias configuran una pedagogía en construcción, situada y creativa, atravesada por la flexibilidad y la necesidad de respuestas contextuales en escenarios escolares tensionados por la postpandemia.

Se ha documentado la aparición de incidentes críticos durante las prácticas profesionales, como violencia, desmotivación docente y tensiones emocionales que no siempre cuentan con contención formativa en las mallas curriculares (Mujica-Johnson et al., 2023b). A ello se suma la escasa preparación en competencias interculturales de estudiantes y profesores de EF, quienes no se sienten suficientemente capacitados para contextos rurales culturalmente diversos, evidenciando una débil articulación entre el discurso intercultural de las políticas públicas y la formación inicial docente (Fuentes-Vilugrón et al., 2023).

Sumado a esto, Castillo-Retamal et al. (2024) evidencian que un 57,1% del estudiantado de último año en PEF no ha recibido orientaciones, talleres ni recursos sobre violencia escolar, lo que tensiona las capacidades profesionales de las y los futuros docentes para enfrentar conflictos reales en el aula. Esto refuerza la necesidad de articular el currículo universitario con una formación situada en convivencia escolar que contemple el abordaje pedagógico del conflicto desde la EF y las naturales relaciones que se despliegan en tal escenario.

En este marco, la colaboración entre universidades y escuelas se vuelve una condición indispensable para fortalecer el sistema de prácticas. La investigación de Hinojosa-Torres et al. (2024) subraya que estas deben concebirse como instancias de construcción conjunta de conocimiento pedagógico, y no únicamente como espacios de aplicación funcional, siempre que existan centros de práctica de calidad y vínculos institucionales sólidos.

A pesar de los avances teóricos en la redefinición epistemológica de la EF, su implementación en el sistema educativo chileno enfrenta importantes desafíos. Gamboa et al. (2024) advierten que las tensiones entre expectativas institucionales y necesidades pedagógicas siguen limitando el desarrollo de una EF crítica y centrada en el alumno. Estas tensiones se expresan en la rigidez curricular, la escasa formación docente en enfoques críticos y la persistencia de una visión tecnocrática centrada en el rendimiento físico y los estándares cuantificables. En esta línea, la dimensión didáctica en la formación inicial ha sido tradicionalmente abordada desde una lógica técnica, enfocada en métodos aplicativos según contenidos predeterminados.

Desde una perspectiva crítica sobre la formación docente, Peña et al. (2021) advierten sobre la fragmentación del conocimiento en EF y proponen metodologías integradas que articulen saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta mirada apunta a una enseñanza comprensiva que responda a la diversidad del estudiantado. En esa misma línea, Navarro et al. (2021) sostienen que uno de los principales retos actuales es desarrollar una formación didáctica acorde a las condiciones sociales y políticas del presente, fortaleciendo estrategias que integren reflexión pedagógica y acción situada, para promover una docencia crítica, colaborativa y culturalmente pertinente.

Eje 3. Expresiones en disputa y saberes silenciados: reconfigurar la formación inicial docente desde la participación y la diversidad humana

Este eje analítico da cuenta de las tensiones identificadas en la literatura respecto a que la formación inicial docente en EF en Chile y Latinoamérica enfrenta desafíos históricos que limitan su capacidad de respuesta frente a las demandas actuales. Aguilar-Valdés et al. (2024) advierten que los programas formativos siguen marcados por una visión reduccionista, centrada en la preparación técnica, en desmedro del desarrollo ético, social y valórico del profesorado. Asimismo, Flores y Maureira (2020) destacan la falta de coherencia en la formación de competencias pedagógicas críticas, lo que dificulta enfrentar desafíos vinculados a la diversidad cultural, la inclusión y la justicia social. En el caso chileno, persisten importantes tensiones en torno al género, la diversidad sexual y la inclusión, ya que, pese a avances declarativos en normativas y currículos, subsisten estructuras que reproducen estereotipos, exclusiones y prácticas sexistas.

Estudios recientes evidencian que el estudiantado de PEF presenta mayores niveles de masculinidad y estereotipos sexistas que otras pedagogías, configurando una identidad profesional marcada por modelos de género tradicionales (Chihuailaf-Vera et al., 2024; Maureira et al., 2022). Cuevas et al. (2023), reportan sobre sexismo hostil y benevolente en el futuro profesorado. Asimismo, se identifican diferencias según orientación sexual y creencias religiosas, lo que refuerza la urgencia de incorporar una perspectiva crítica e interseccional en la formación docente.

Este fenómeno se manifiesta tanto en los imaginarios y prácticas formativas como en la estructura del sistema universitario: entre 2005 y 2019, la matrícula femenina en PEF se mantuvo en torno al 31,2 %, muy por debajo del promedio en otras pedagogías (66,9 %), lo que evidencia una masculinización estructural sostenida de la carrera (Matus-Castillo et al., 2022). Esta naturalización de roles masculinos se refleja en las interacciones cotidianas, la distribución de responsabilidades en clases prácticas y las representaciones del cuerpo y la competencia. Aunque los niveles generales de homofobia y transfobia en la formación docente han disminuido, las evidencias muestran que la carrera de EF concentra los niveles más altos en comparación con otras áreas de la pedagogía (Maureira et al., 2022).

En esta misma línea, Aparicio et al. (2023) advierten que la formación inicial docente en EF sigue reproduciendo prácticas docentes que refuerzan estereotipos de género, privilegiando a los varones y desincentivando la participación femenina. Aunque existe una conciencia crítica creciente entre el estudiantado, estas prácticas discriminatorias se naturalizan en el cotidiano universitario, especialmente en contextos deportivos competitivos donde se exacerban lógicas sexistas y exclusiones sutiles.

Una línea emergente que complejiza esta discusión es el análisis de las masculinidades en la formación profesional. Gamboa-Jiménez et al. (2024) advierten que se validan masculinidades hegemónicas mediante prácticas centradas en la competitividad, la resistencia física y la agresividad, configurando un campo de aprendizaje que invisibiliza otras formas de ser, moverse y convivir. Asimismo, Nanjarí-Miranda y Fernández-Vergara (2024) muestran cómo las trayectorias profesionales de mujeres en PEF están atravesadas por mandatos de género, baja proyección y un imaginario masculinizado, lo que tensiona la vocación docente y limita su agencia. Estos desafíos deben ser abordados desde la perspectiva didáctica, pues la ausencia de enfoque de género en los programas de formación docente impide construir clases equitativas y reproduce prácticas discriminatorias que restringen la participación plena del estudiantado, tanto a nivel conceptual como metodológico (Matus-Castillo et al., 2023).

En paralelo, se ha evidenciado una preparación insuficiente para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, debido a la escasa presencia de estos contenidos en la malla curricular y a la limitada experiencia práctica, lo que refuerza la brecha entre el discurso institucional y la realidad escolar (Castillo-Paredes, 2022). Asimismo, estudios recientes advierten una débil articulación entre la formación en valores y las prácticas docentes en EF. Aunque el estudiantado valora la dimensión ética, reconoce una escasa sistematización en su enseñanza y evaluación, especialmente en estrategias pedagógicas, lo que limita su capacidad para impulsar una educación transformadora (Pérez-Norambuena y Castelli, 2024).

Uno de los avances recientes en la redefinición epistemológica de la EF en Chile ha sido el reconocimiento de las prácticas culturales corporales como objeto legítimo de estudio. Piani et al. (2021) sostienen que estas expresiones deben entenderse como formas de conocimiento en sí mismas, donde la corporeidad actúa como medio de expresión cultural que refleja valores, tradiciones y prácticas comunitarias. En un país culturalmente diverso, como Chile, este enfoque adquiere especial relevancia al incluir las voces de comunidades originarias y migrantes. En esta línea, se busca revalorizar expresiones tradicionalmente excluidas del sistema educativo, como danzas, juegos y prácticas de comunidades originarias y afrodescendientes, integrando la motricidad con la identidad cultural. Iniciativas recientes han promovido su inclusión en el currículo escolar, avanzando hacia una Educación Física más plural y contextualizada (Carter-Thuillier et al., 2021).

En esta línea, es clave que la formación inicial docente en EF incorpore la enseñanza de las danzas folklóricas desde una perspectiva didáctica situada, crítica y culturalmente pertinente. Según Rannau-Garrido y Contreras Olivares (2024) estas prácticas corporales fortalecen el desarrollo de saberes docentes vinculados a la identidad, la diversidad y la pertenencia, y también permiten resignificar la motricidad como expresión del patrimonio cultural y del sentido colectivo de la danza en contextos escolares.

Finalmente, Sánchez-Cadavid y Arcila-Rodríguez (2023) sugieren avanzar hacia un currículo renovado, donde la perspectiva biopsicosocial se constituya en eje transversal de la formación didáctica. Lo anterior permitiría consolidar una EF más inclusiva, centrada en la construcción de paz, el desarrollo ético y valórico, y la transformación social desde la práctica corporal.

Eje 4. Educación Física en disputa y pedagogías críticas: hacia una reconfiguración epistemológica de la formación docente

Las tensiones en la formación inicial en PEF también se manifiestan en las concepciones del cuerpo y la motricidad que orientan la práctica pedagógica. El enfoque biomédico, históricamente central, se basa en una visión mecanicista del cuerpo como organismo cuya funcionalidad puede optimizarse mediante el entrenamiento físico. Desde esta lógica, la enseñanza se organiza en torno a la curva fisiológica del esfuerzo y prioriza la evaluación cuantitativa del rendimiento y la eficiencia del movimiento. Este enfoque ha sido ampliamente cuestionado por reducir la motricidad a respuestas fisiológicas, ignorando dimensiones sociales, emocionales y culturales del desarrollo humano. En consecuencia, las prácticas pedagógicas tienden a volverse repetitivas y disciplinarias, privilegiando la ejecución técnica sobre la exploración creativa (Abusleme-Allimant et al., 2020).

Desde una perspectiva crítica, Mujica-Johnson (2024) argumenta que el enfoque biomédico contribuye a la alienación del cuerpo al desvincularlo de su contexto cultural y su dimensión subjetiva, lo cual refuerza lógicas de control y exclusión. Además, Hurtado-Almonacid et al. (2023) sostienen que este enfoque ha perpetuado estereotipos de género y discriminación en la práctica pedagógica, excluyendo a aquellos que no se ajustan a los estándares de desempeño definidos por esta corriente. En respuesta, se han propuesto alternativas teóricas que reconocen el valor de lo corporal como un espacio de significación cultural y resistencia a las imposiciones normativas.

El enfoque de la Motricidad Humana se ha consolidado como una alternativa a la visión biomédica, proponiendo un entendimiento del cuerpo y el movimiento desde una perspectiva integral, que abarca dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales. A diferencia del enfoque tradicional, la motricidad se concibe como una capacidad inherente al ser humano que se expresa a través de la interacción con el entorno y la construcción de significados. Este enfoque promueve una experiencia escolar que valora la diversidad corporal y cultural, atendiendo al desarrollo integral y la reflexión crítica (Sánchez et al., 2022).

Esto lleva a considerar un aspecto clave en el debate epistemológico de la EF contemporánea es el enfoque de la pedagogía crítica. Según Almeida (2021) y Moreno-Doña y Almeida (2021), la EF en América Latina ha sido influenciada por corrientes sociocríticas que buscan deconstruir las prácticas tradicionales, muchas veces vinculadas a modelos occidentales que no consideran las particularidades de los contextos latinoamericanos. Estos autores argumentan que la Educación Física debe ser repensada 'desde' y 'para' América Latina, reconociendo los procesos históricos de opresión y marginación que han configurado la región.

En Chile, esta mirada crítica implica cuestionar la hegemonía de modelos europeos y norteamericanos en la formación docente y los contenidos curriculares. La implementación de una EF crítica promueve espacios de reflexión sobre el poder, la identidad y el cuerpo, así como prácticas pedagógicas que fomenten la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. La EF desde una perspectiva crítica surge como respuesta a las limitaciones del enfoque tradicional, proponiendo que la educación debe cuestionar las estructuras de poder y desigualdad en la sociedad (Moreno-Doña et al., 2020; Moreno-Doña y Almeida, 2021).

No obstante, investigaciones recientes advierten que las competencias ciudadanas críticas, asociadas al juicio ético, la deliberación y la participación activa, aún no se desarrollan plenamente en la formación inicial. Castro-Vargas et al. (2024) indican que los futuros docentes tienden a concebir la ciudadanía desde una lógica normativa de obediencia, sin herramientas reflexivas para cuestionar desigualdades ni ejercer una ciudadanía transformadora. Esta limitación evidencia la urgencia de articular la formación en Educación Física con procesos pedagógicos que fortalezcan una conciencia ciudadana situada, encarnada y crítica.

El enfoque crítico propone, además, una revisión de las bases epistemológicas de la disciplina, argumentando que la EF ha sido tradicionalmente utilizada como un medio para la reproducción de valores dominantes y el

control del cuerpo (Mujica-Johnson, 2023). Esto se traduce en la necesidad de construir un nuevo marco teórico y metodológico que aborde la educación desde una perspectiva de justicia social y que promueva la participación del estudiantado en la co-construcción del conocimiento.

Eje 5. Niñeces como punto de partida: formar en clave de derecho, juego y sensibilidad pedagógica

Uno de los debates actuales se centra en pensar la disciplina desde las niñeces, entendidas como la diversidad de experiencias social e históricamente situadas de ser niña y niño (Guerrero y Gutiérrez, 2025). Gamboa et al. (2022) proponen reconfigurar estructuras históricas centradas en el rendimiento y la competición, valorando en cambio las experiencias motrices infantiles como base del desarrollo integral. Se enfatiza el juego, la creatividad y la expresión corporal como ejes pedagógicos, entendiendo la motricidad no como respuesta funcional, sino como expresión subjetiva. Así, la corporeidad se concibe como una dimensión humana esencial que posibilita explorar el mundo, favoreciendo la autonomía y la autovaloración infantil.

En este eje, se comprende que el estatus epistemológico de la EF en Chile se encuentra en un proceso de transformación, impulsado por la necesidad de repensar "el cuerpo" como un sujeto activo y cultural en el proceso educativo (Mujica-Johnson, 2023; Rannau, 2023b). Han sido los enfoques críticos, decoloniales y centrados en las infancias los que han buscado romper con las estructuras tradicionales que han limitado su desarrollo, abriendo paso a nuevas formas que promuevan la creatividad, la autonomía y la reflexión crítica.

Un componente central de este enfoque es la crítica a las lógicas adultocéntricas que, en la EF tradicional, reproducen control, disciplinamiento y estereotipos de género. Gamboa et al. (2024) identifican tres tensiones clave: la imposición de voces adultas en juegos competitivos por sobre el protagonismo infantil, la negación de iniciativas de niños y niñas frente a propuestas más democráticas, y la persistencia de estereotipos que restringen la participación equitativa (Rannau, 2024b). Superar estos desafíos implica promover prácticas pedagógicas lúdicas, inclusivas y colaborativas, donde las experiencias infantiles sean valoradas como base para desarrollar el ser, el convivir y el aprender en comunidad.

Como otro aspecto, es el análisis de Mujica-Johnson (2024) sobre la concepción del cuerpo en la EF latinoamericana destaca la importancia de entender el cuerpo como un espacio subjetivo, histórico y cultural. En tanto, se critica la perspectiva colonial y biomédica que ha dominado el despliegue interactivo con niñeces, proponiendo un enfoque decolonial que reconozca la diversidad de experiencias subjetivas (Toro et al., 2022). Asimismo, desde una perspectiva más simbólica, Lagos-Hernández (2024) y Rannau (2024a) proponen resignificar el juego y el diálogo como dispositivos pedagógicos generadores de vínculos, creatividad y sentido, superando la visión técnica del cuerpo educado. Este giro hacia lo subjetivo y encarnado abre paso a una EF más crítica y experiencial, donde la motricidad se concibe como resistencia frente al control adultocéntrico.

7. Conclusiones

A partir del análisis de la literatura científica reciente, la PEF en Chile puede ser comprendida como un campo en un punto de inflexión que tensiona sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y, por ende, formativos. A partir de la pregunta orientadora —¿cuál es el estado actual del conocimiento y las prácticas en la PEF en Chile?— este estudio documental permite concluir que el campo vive una transformación crítica que interpela sus tradiciones disciplinares, abre nuevos horizontes pedagógicos y desafía las estructuras formativas convencionales. En conjunto, los ejes analíticos desarrollados permiten comprender la Pedagogía en Educación Física en Chile como un campo en disputa, atravesado por tensiones epistemológicas, curriculares y ético-políticas, cuya configuración actual refleja tanto herencias disciplinarias persistentes como aperturas hacia enfoques críticos, situados y democratizadores.

Se identifica un desplazamiento epistémico que va desde una concepción biologicista y mecanicista del cuerpo hacia comprensiones más integrales, que incluyen dimensiones culturales, éticas y afectivas. En esta transición, cobran fuerza enfoques como la Motricidad Humana, las prácticas culturales corporales y las pedagogías críticas, que disputan el monopolio de la racionalidad técnica y promueven formas de enseñanza más situadas, democráticas y vinculadas al contexto escolar. Sin embargo, persisten inercias curriculares y resistencias institucionales que obstaculizan su implementación plena en la formación inicial docente.

Existen profundas tensiones entre el currículum escolar de EF y los programas de formación universitaria, hasta lo documentado a inicios de 2025. Estas desarticulaciones se manifiestan tanto en las mallas curriculares como en las prácticas profesionales, donde la falta de preparación intercultural, la ausencia de enfoque de género y la escasa atención a la convivencia escolar configuran un campo de formación fragmentado. Pese a declaraciones institucionales que promueven la reflexión crítica y el liderazgo pedagógico, las lecturas dan cuenta de una implementación parcial, limitada por marcos estandarizados, ausencia de coherencia formativa y escasos vínculos con los territorios escolares.

La reconfiguración de la PEF desde una perspectiva crítica y democratizadora requiere situar a la infancia en el centro del proyecto pedagógico. Niñeces, históricamente disciplinadas y normalizadas por lógicas adultocéntricas, deben ser resignificadas como sujetos epistémicos, activos de sentido, capaces de expresar, resistir y transformar. En este sentido, el juego, la creatividad y el diálogo se consolidan como dispositivos pedagógicos clave para construir una formación docente más humana, situada y sensible a la diversidad. Esta apuesta implica también una revisión profunda de los marcos epistemológicos de la disciplina y una apertura a pedagogías que reconozcan *la cuestión motriz* como terreno de subjetivación, encuentro y justicia social.

En síntesis, la PEF en Chile se encuentra en disputa. Su democratización no será el resultado natural de la evolución disciplinar, sino de una acción deliberada por parte de quienes enseñan, investigan y viven la EF como territorio de aprendizaje. Transformar su estatus epistemológico y metodológico es también una voluntad ética y pedagógica por reconfigurar 'lo educable' desde una motricidad situada, diversa y profundamente humana.

Referencias

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (64), 46–56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>.
- Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Sepúlveda-Vallejos, S., & Oviedo-Silva, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023. *Retos*, 58, 28–38. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106063>.
- Almeida, F. (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 119-139. <https://doi.org/10.24197/aeefd.0.2021.119-139>.
- Aparicio, C., Morales, H., Soto, M. E., Jaramillo, C., & Loyola, A. (2023). Caracterización de prácticas docentes que facilitan o limitan la participación del estudiantado desde la perspectiva de género: Un estudio de caso para la formación de docentes de educación física y matemáticas en una universidad regional de Chile. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 7(58), 1–35. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i58.7630>.
- Sánchez-Cadavid, J. y Arcila-Rodriguez, W. (2023). Líneas investigativas en la construcción de la paz, en el campo de la educación física, la recreación y el deporte. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 9-32. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.2>.
- Barquero-Ruiz, C., Castro-García, M., Moreno-Doña, A., & Kirk, D. (2024). Enacting a new curriculum: Chile's social uprising and the reshaping of physical education. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2441987>.
- Caniuqueo-Vargas, A., Lagos, P., Álamo, P., Cabrera, J., Ojeda, R., & Cresp, M. (2023). Training of Physical Education Teachers in Chile: An Analysis of the Curricular Meshes, Graduation Profile and Labor Field. *Retos*, 50, 876–887. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97467>.
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 105-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltrán, J. (2021). Educación Física, deporte e inmigración: Analizando críticamente algunas posibilidades para Chile. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 52–72. <https://doi.org/10.24197/aeefd.0.2021.52-72>.
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>.
- Castillo-Retamal, F., Madrid-Cáceres, M., Pérez-Pino, B., Galaz-Ramírez, T., López-Trejos, R., & Faúndez-Casanova, C. (2024). Nivel de preparación de profesores de Educación Física frente a la violencia escolar: un estudio en la formación inicial docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(2), 187-197. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-408>.
- Castro-Vargas, J., Flores-Ferro, E., Largo-Esquivel, S., Maureira-Sánchez, B., Toledo-Román, I., & Maureira-Cid, F. (2024). Autopercepción de las competencias ciudadanas en estudiantes de educación física en Santiago de Chile. *Ciencias de la Actividad Física (Talca)*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.7>.
- Cunha de Paula, S., Ferreira, A., Sarni, M. y Dos Santos, W. (2023). Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 7-41. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>.
- Cuevas, C., Matamala, J., Sepúlveda, F., Barrera, M., & Maureira, F. (2023). Diferencias en los niveles de sexismo en estudiantes de Educación Física según variables sociodemográficas. *Ciencias de la Actividad Física*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.12>.

- Chihuailaf-Vera, M., Flores, E., Maureira, F., & Gamboa, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 55, 1–10. <https://doi.org/10.47197/retos.v52i.101489>.
- Duarte, L. de C. y Neira, M. G. (2023). Educação Física cultural na Educação Infantil: intervenções sensíveis à escuta. *Linhas Críticas*, 29, e50727. <https://doi.org/10.26512/lc29202350727>.
- Duclos, D., Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J., Abusleme-Allimant, R., Sobarzo-Yáñez, C., Muñoz-Arias, I., & Giakoni-Ramírez, F. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre el currículo de Educación Física basado en competencias. *Retos*, 47, 547–556. <https://doi.org/10.47197/retos.v47i.94251>.
- Duque, J. (2021). Los estados del arte en ciencias sociales. Un camino para su escritura. *Revista Perspectivas*, 37, 121-149. <https://doi.org/10.29344/07171714.37.2691>.
- Flores, E., Escobar, N., Jara, P., Maureira, F., Gutiérrez, S. A., Cárdenas, S., & Díaz, V. (2021). Análisis del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en educación física de Chile: un estudio cuantitativo. *Retos*, 39, 532–538. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81379>.
- Flores, E., & Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de Educación Física: falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11(62), 118–126. https://emasf.webcindario.com/Formacion_pedagogica_en_la_carrera_de_EF.pdf.
- Fuentes-Vilugrón, G., Zúñiga, C., & Arriagada, C. (2023). Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile. *Ciencias de la Actividad Física*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.110>.
- Gamboa, R., Jiménez, G., & Fernández, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54–63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>.
- Gamboa, R., Cacciuttolo, C., Chihuailaf, M., Brugnara, J., Pinheiro, G., & Jiménez, G. (2024). Tensiones y desafíos para una práctica pedagógica en educación física pensada desde las infancias. *Retos*, 55, 280–288. <https://doi.org/10.47197/retos.v55i.103883>.
- Gamboa-Jiménez, R., Chihuailaf-Vera, M. L., & Matus-Castillo, C. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile. Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica. *Retos*, 55, 35–46. <https://doi.org/10.47197/retos.v54i.102833>.
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo Muñoz, D. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423–442. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>.
- Guerrero, D., y Gutiérrez, A. (2025). Niñeces en Chile: (des) protección y paradojas del modelo de rendición de cuentas. *Revista Internacional De Educación Y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 3(1), 82–118. <https://doi.org/10.51896/easc.v3i1.882>.
- Hinojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Zavala-Crichton, J.P., Cañadas Martin, L., y Yáñez-Sepúlveda, R. (2024). Prácticas en la formación docente de Educación Física: Análisis documental de las acreditaciones en Chile. *SPORT TK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 13, 9. <https://doi.org/10.6018/sportk.634681>.
- Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J. y Herrera-Urizar, G. (2023). Motricidad Humana y colonialidad. Análisis crítico del currículum escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 321–336. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300321>.
- João, R. (2022). Conceção de corporeidade/subjetividade humana: Contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. *Movimento*, 28, 91-109. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118352>.

- Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de "cuerpo educado" en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile. *Retos*, 51, 1333–1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>.
- Lamar, A., Freyre, E. y Zoboli, F. (2021). La epistemología de la Educación Física comparada: Aplicaciones y tendencias. *Praxis Educacional*, 17(45), 239–257. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8214>.
- Martínez-Fernández, F. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile, 1889-1920. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(14), 320–331. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4103298.pdf>.
- Matus, C., Serra, P., Duclos, D., & Castillo, F. (2022). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de Educación Física: Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación*, 46(1), 299–316. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47576>.
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J., & Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 47, 969–977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>.
- Maureira, F., Flores, E., Castillo, F., & González, P. (2022). Masculinidades y femineidades en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 45, 456–461. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92774>.
- Moreno-Doña, A., Toro, S. y Gómez-Gonzalvo, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605–612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>.
- Moreno-Doña, A., & Almeida, F. (2021). Educación Física Crítica en y desde Latinoamérica. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 23, 1–6. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.1-6>.
- Moreno, A., Toro, S. y Martín, R. (2024). Educación (física) y «epistemicidios»: Una relación pensada desde una perspectiva decolonial. *Staps, Fuera de serie(HS)*, 57-71. <https://doi.org/10.3917/sta.hs1.2024.0057>.
- Mujica-Johnson, F. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605–614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>.
- Mujica-Johnson, F. (2023). Epistemological crisis of Physical Education in Chile. *Journal of Movement and Health*, 20(2), 1-2. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art193](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art193).
- Mujica-Johnson, F., Santander-Reveco, I., Gajardo-Cáceres, P., Concha-López, R., Osorio-González, A., & Orellana-Arduiz, N. (2023a). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. *Retos*, 49, 225–230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>.
- Mujica-Johnson, F. N., Gajardo, P., Osorio, A., & Salas, C. (2023b). Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo. *Retos*, 49, 502–509. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97615>.
- Mujica-Johnson, F. (2024). Corporalidad subjetiva, histórica y cultural en torno a la Educación Física latinoamericana: Una perspectiva epistemológica, curricular y decolonial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4097>.
- Nanjarí-Miranda, R., & Fernández-Vergara, O. (2024). Trayectorias de la práctica deportiva femenina como variables explicativas de la vocación por la Pedagogía en Educación Física. *Retos*, 55, 1070–1080. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104427>.
- Navarrete, M. (2021). Educación de la corporeidad en Latinoamérica y el Sur Global: El cuerpo como estrategia socioeducativa para el bienestar del ser humano. *Transformación*, 17(2), 275-292. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v17n2/2077-2955-trf-17-02-275.pdf>.

- Navarro, B., Peña, S., Beltrán, J. C., Guzmán, A., Flores, E., & Fuentes, P. (2021). Desafíos de las Estrategias Pedagógicas Integradas (EPI) en la formación de profesores y profesoras de Educación Física en Chile. *Retos*, 42, 750–756. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.80079>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Educación 2030. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es.
- Peña, S., Toro, S., Cárcamo, J., Hernández, C., & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231–237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>.
- Pérez-Norambuena, S., & Castelli, L. (2024). Los valores en la Formación Inicial Docente: ¿Qué dice el futuro profesorado de una Universidad Chilena? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(52), 181-194. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2423>.
- Piani, M., Peralta, C., & Grohar, M. (2021). Educación Física y epistemología: Las prácticas culturales corporales como objeto de estudio. *Revista Educación Física Chile - UMCE*, (273), 40–52. <https://revistas.umce.cl/index.php/refc/article/view/1692>.
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer, L., Illanes, L., Cenzano, L., Hetz, K., Flores, C. y Iturra, A. (2022). Pedagogía en Educación Física «otra» y Formación humana. *Retos*, 45, 1137-1143. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91936>.
- Poblete-Valderrama, F., Illanes, L., Linzmayer, L., Cenzano, L., Quintana, C., Garrido-Méndez, A., Rivas, C., & Hetz, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552-563. <https://doi.org/10.47197/retos.v49i91443>.
- Quintana, C., Obando-Casanova, V., Léniz-Maturana, L., del Val Martín, P., Pavéz-Adasme, G., Serra-Payeras, P., Gallardo-Rodríguez, R., Palou-Sampol, P., Vera Sagredo, A., & Poblete-Valderrama, F. (2024). Áreas seleccionadas en proyectos de grado de la Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 26(2), e299. <https://doi.org/10.24215/23142561e299>.
- Rannau, J. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>.
- Rannau, J. (2023a). Currículum, Educación Física y Formación Ciudadana en Chile: oportunidades curriculares que promueven una ciudadanía activa y democrática. *Educación Física Y Ciencia*, 25(4), e275. <https://doi.org/10.24215/23142561e275>.
- Rannau, J. (2023b). *Educación Física para una ciudadanía activa y democrática*. Ril Editores.
- Rannau, J. (2024a). Diálogo y Motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(3), 161–186. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>.
- Rannau, J. (2024b). Significados del profesorado de Educación Física sobre la Formación Ciudadana. *Retos*, 54, 456–465. <https://doi.org/10.47197/retos.v54i102602>.
- Rannau-Garrido, J., & Contreras-Olivares, M. (2024). Sobre la didáctica de las danzas folklóricas en el contexto escolar chileno: aproximaciones desde una experiencia de Aprendizaje Servicio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(51), 32–50. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2101>.
- Rannau, J., Marín, C., Portugal, J., Saavedra, E., & Zúñiga, M. (2025). Initial teacher training in physical education in Chile: an analysis of disciplinary standards on health from a critical pedagogy perspective. *Sport in Society*, 28(11), 1656–1678. <https://doi.org/10.1080/17430437.2025.2470141>.

- Sandoval, E. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1007–1025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546.
- Sánchez, S., Castro, C., Prat, A., & Castillo-Paredes, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas. Una revisión. *Retos*, 43, 904–915. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87807>.
- Schilling-Lara, C., Ramírez-Carrasco, C., Rodríguez-Arias, S., & Morales-Sepúlveda, J. (2023). Cambios en el currículo de Educación Física chileno: Voces desde el territorio. *Ciencias de la Actividad Física (Talca)*, 24(2), 1–12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>.
- Souza de Carvalho, R., Cáceres-Brito, I., González-Lezana, I., Flores-Lucero, J., Jaramillo-Canseco, E., & Castillo-Retamal, F. (2024). Estrategias pedagógicas post confinamiento de docentes en formación en Educación Física. *Ciencias de la Actividad Física (Talca)*, 25(2), 1–27. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.12>.
- Stake, R. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Teutemacher, B., Sudeck, G. & Hapke, J. (2024). Pedagogical approaches to health-related physical education (PE) in the context of digitalisation – a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352826>.
- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 29–43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100002>.
- Toro, S. y Moreno, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 23, 199–217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>.
- Toro, S., Lopez de Maturana, D., Contreras, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S., & Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva. *Retos*, 45, 598–610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vergara, M., Flores, M., Illanes, L., & Poblete-Valderrama, F. (2022). Implementación de la evaluación formativa por estudiantes de Pedagogía en Educación Física. *Retos*, 43, 916–922. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86558>.

Contribución de los autores

Jean Paul Rannau-Garrido: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Investigación – Metodología – Redacción – borrador original – Redacción – revisión y edición.

Marcelo Zúñiga-Herrera: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Investigación – Metodología – Redacción – borrador original – Redacción – revisión y edición.

Mauricio Contreras-Olivares: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Investigación – Metodología – Redacción – borrador original – Redacción – revisión y edición.

Implicaciones éticas

El estudio corresponde a un análisis teórico y documental basado en revisión de literatura y análisis crítico del discurso de documentos curriculares y producción académica. Por esta razón, no involucró participación directa de personas ni recolección de datos sensibles, por lo que no requirió aprobación de un comité de ética.

Financiación

Este trabajo no recibió financiamiento específico para su elaboración ni para su publicación.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración ni con la publicación de este artículo.

Agradecimientos

Se agradecen las discusiones sostenidas con académicos/as y estudiantes que contribuyeron a enriquecer las reflexiones desarrolladas en este trabajo. También al equipo de trabajo conformado por Jean Paul Rannau Garrido, Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile. Facultad de Educación, Universidad de las Américas, Chile. Marcelo Zúñiga-Herrera, Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile; y Mauricio Contreras-Olivares, Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile.