

Orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física: una revisión de alcance

Orientations of professional practices in physical education teacher education: a scoping review

*Claudio Hinojosa-Torres, **Sebastián Espoz-Lazo, *Víctor Reyes-Contreras, ***Daniel Duclos-Bastías, ****Macarena Hurtado-Guerrero, *Juan Pablo Zavala-Crichton, *Rodrigo Yáñez-Sepúlveda

*Universidad Andres Bello (Chile), **Universidad de Santiago (Chile), ***Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), ****Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses (Chile)

Resumen. Antecedentes: En respuesta a las demandas de mejora en la formación docente, las prácticas profesionales han emergido como un componente fundamental para integrar la teoría con la práctica en la preparación de futuros profesores. Sin embargo, es crucial comprender las orientaciones y funciones inherentes a estas prácticas en la formación de profesores de educación física. Objetivo: Identificar las orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física. Método: Se realizó una revisión de alcance de artículos publicados entre 2003 y 2023 en bases de datos relevantes como WoS, Scopus, Scielo, Sportdiscus, ERIC y Dialnet. La revisión siguió la declaración PRISMA-ScR. Resultados: Se identificaron 33 documentos relevantes que fueron categorizados en seis temas principales: competencias docentes, autoeficacia y confianza docente, reflexión y pensamiento crítico, integración de teoría y práctica, impacto en la identidad profesional, y mentoría y supervisión en prácticas. Conclusiones: Las prácticas profesionales se destacan como espacios fundamentales para el desarrollo de competencias en los futuros profesores de educación física. Específicamente, se observó que estas prácticas facilitan el desarrollo integral de los estudiantes al proporcionarles oportunidades para aplicar la teoría en contextos reales de enseñanza. Además, se identificaron aspectos administrativos influyentes relacionados con la planificación y seguimiento de las prácticas.

Palabras clave: Educación superior, enseñanza profesional, formación docente, práctica pedagógica.

Abstract. Background: In response to the demands for improvement in teacher education, professional practices have emerged as a fundamental component for integrating theory with practice in the preparation of future teachers. However, it is crucial to understand the orientations and functions inherent to these practices in physical education teacher education. Objective: To identify the orientations and functions of professional practices in physical education teacher education. Method: A scoping review of articles published between 2003 and 2023 in relevant databases such as WoS, Scopus, Scielo, Sportdiscus, ERIC and Dialnet was conducted. The review followed the PRISMA-ScR statement. Results: 33 relevant papers were identified and categorized into six main themes: teaching competencies, teacher self-efficacy and confidence, reflection and critical thinking, integration of theory and practice, impact on professional identity, and mentoring and supervision in internships. Conclusions: Professional internships stand out as fundamental spaces for the development of competencies in future physical education teachers. Specifically, it was observed that these internships facilitate the comprehensive development of students by providing them with opportunities to apply theory in real teaching contexts. In addition, influential administrative aspects related to the planning and monitoring of internships were identified.

Key words: Higher education, professional teaching, teacher training, pedagogical practice.

Fecha recepción: 22-12-23. Fecha de aceptación: 26-04-24

Claudio Hinojosa-Torres
claudio.hinojosa@unab.cl

Introducción

En la actualidad, las instituciones de educación superior (IES) en el mundo están bajo la mirada de diversas organizaciones que buscan mejorar estándares de calidad en su funcionamiento. Esto se debe a que estas instituciones se encargan de la formación de profesionales en diversas áreas, entre las cuales están los profesores, lo que implica la responsabilidad de instruir las futuras generaciones de educadores que impactarán la mejora de los sistemas educativos en los países (Díaz & Sánchez, 2017; Mayorga-Fernández et al., 2021). Es este escenario el que ha generado una serie de cambios asociados a los métodos de cómo forman los profesores, considerando que su labor en el sistema educativo puede ser determinante en el efecto que genera (Barber & Mourshed, 2007). Para poder cumplir con estos requerimientos, las IES han trabajado arduamente para desarrollar estrategias que permitan incorporar la calidad en los procesos de formación docente. Estos cambios son un elemento clave para transformar la preparación de los futuros profesores, entendiendo que ellos tienen un rol relevante en las

nuevas formas que implica la educación en el siglo XXI, considerando que el contexto actual se caracteriza por rápidos avances tecnológicos, cambios socioculturales y desafíos globales (Cuevas, 2016), resultando un imperativo la necesidad de contar con maestros altamente capacitados y actualizados (Barcos et al., 2021). Este escenario ha motivado a las IES a revisar y actualizar de manera constante sus programas de formación, adaptándolos a las cambiantes demandas de la sociedad y a las diversas necesidades que enfrenta la pedagogía (Martí-Noguera & Gaete, 2019). Además, se han implementado mecanismos de evaluación que trascienden la simple medición de conocimientos, abarcando habilidades pedagógicas, competencias interpersonales y la capacidad de adecuarse a entornos educativos diversos (Feixas et al., 2013), todo ello para garantizar que los futuros docentes estén debidamente preparados para enfrentar la complejidad y la diversidad de las aulas modernas.

En este contexto, la formación de profesores de educación física (en particular) se posiciona como un área clave para el sistema educativo por su papel crucial en el

desarrollo integral de los estudiantes, la cual proporciona a los futuros profesores las habilidades necesarias para integrar la promoción de la salud en sus clases (Bukowsky et al., 2014), tener un impacto positivo en las actitudes (Chakraborty, 2012) y jugar un papel clave en la promoción de la alfabetización física y motriz de los estudiantes (Singh, 2018).

En respuesta a esta imperante necesidad, los modelos predominantes en la formación de profesores han reorientado el enfoque formativo de las “prácticas” o “practicum” a lo largo de las distintas etapas del proceso formativo (Correa, 2012). En este contexto, la práctica profesional (o práctica final) surge como la actividad que ejerce una función integradora de conocimientos, habilidades y actitudes de los futuros docentes. Esta etapa, además de constituir un elemento crítico en la preparación de los educadores, destaca por su importancia en el desarrollo de habilidades pedagógicas, la adquisición de experiencia práctica y la preparación integral de los educadores (Ingvarson et al., 2005), además de brindar la oportunidad crucial de aplicar las teorías pedagógicas aprendidas, permitiendo a los profesores en formación abordar de manera efectiva las diversas situaciones y desafíos inherentes al contexto educativo (Escibano, 2018).

Cabe destacar que la práctica profesional en la formación docente trasciende de la mera enseñanza en el aula. Su alcance abarca la planificación de programas, la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la colaboración activa con otros profesionales de la educación y la participación en iniciativas orientadas a la promoción de la salud (Mojumder, 2021). Este enfoque holístico supone una garantía de que los futuros educadores no solo se preparen para transmitir conocimientos, sino que también adquieran las competencias necesarias para abordar las complejidades del entorno educativo, fomentando así una formación integral y efectiva de los profesionales de la educación física (Baikenjeeva et al., 2020). La amplitud de perspectiva se extiende más allá de la mera instrucción en el aula, abarcando la interacción con el entorno sociocultural, las políticas públicas y las teorías que respaldan esta disciplina.

La práctica, como herramienta dinámica y compleja, se presenta como una estrategia del saber que está intrínsecamente vinculada al entorno sociocultural en el cual el docente se desenvuelve, lo que para Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) se representa en la interacción con las prácticas políticas, las teorías educativas y otras disciplinas pertinentes. La concepción de la práctica profesional se percibe como una representación social, donde elementos como el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes convergen para configurar un sistema que hace de la educación un proceso integral. Esta visión, según Ripoll-Rivaldo (2021) facilita la interrelación entre alumnos y profesores, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de problemas mediante las capacidades tanto de los educadores como de los alumnos.

Sin embargo, la valorización y los efectos del proceso de práctica para la formación de profesores de educación física

no se encuentra registrado en análisis globales sino que en experiencias particulares, lo que significa que existe un terreno de incertidumbre y de imprevisibilidad sobre la práctica (Rodríguez, 2020), considerando que tiene un impacto significativo en la formación de los profesores de educación física, dado que mejora su desarrollo profesional y la formación de competencias (Castillo-Retamal et al., 2019; Cherkasov & Cherkasova, 2021), además de contribuir al desarrollo del conocimiento de los profesores y a la mejora de su trabajo (Bonatto et al., 2017), influyendo positivamente tanto en el comportamiento de los docentes como en el compromiso de los alumnos con el aprendizaje (Derri et al., 2015). De esta manera, la práctica se establece como un componente clave, ofreciendo una oportunidad para implementar teorías pedagógicas en entornos reales.

A pesar de su importancia, investigaciones previas han identificado múltiples limitaciones que comprometen su potencial impacto. Entre estas, la restricción temporal emerge como una barrera significativa, limitando profundamente las oportunidades para un aprendizaje reflexivo y profundo, esencial para la internalización efectiva de competencias docentes (Darling-Hammond, 2006; Allen & Wright, 2014). La reflexión crítica sobre estas experiencias, un proceso clave en la formación docente, se ve igualmente afectada por la escasez de tiempo (Korthagen et al., 2001; Tickle, 2001). Además, se debe considerar que la interacción entre los docentes en formación y sus mentores, tanto académicos como profesionales, es crucial en el seguimiento y fortalecimiento de los objetivos del prácticum, existiendo evidencia sobre la falta de comunicación y colaboración efectiva entre los tutores de las universidades y los centros educativos, lo que obstaculiza la coherencia y eficacia del prácticum (Zeichner, 2010). Este desafío se agrava por la falta de especialización de los tutores, quienes a menudo carecen de la formación necesaria para guiar adecuadamente a los futuros docentes, un factor que puede debilitar su capacidad para enfrentar los desafíos del prácticum y apoyar el desarrollo profesional de los educandos (Furlong, 2000).

Finalmente, la programación de las actividades dentro del prácticum a menudo no logra asegurar una integración y articulación efectivas de los procesos de aprendizaje. Esta falta de una estructuración adecuada puede disminuir el impacto del prácticum en el desarrollo profesional de los estudiantes, impidiendo que las experiencias contribuyan de manera significativa al crecimiento y consolidación de competencias docentes (Smith & Lev-Ari, 2005).

En virtud de lo expuesto y para la realización del presente estudio se definió por objetivo “Identificar las orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física”, para lo cual se desarrolló una exhaustiva búsqueda bibliográfica mediante una revisión de alcance que integró un examen crítico de la literatura, lo que proporcionó un fundamento sólido y actualizado que identificó las tendencias, teorías y otros aspectos que muestran las orientaciones del proceso de prácticas en la formación de profesores de educación física.

Método

En la elaboración de la presente revisión de alcance se han seguido las pautas establecidas por el método PRISMA-ScR (Peters et al., 2015; Tricco et al., 2018). Desde el punto de vista metodológico, se implementó una revisión de alcance definida como una investigación de naturaleza exploratoria, descriptiva y de perspectiva amplia (Colquhoun et al., 2014), que se distingue por presentar la evidencia recopilada de un campo de conocimiento en particular con el propósito de examinar los conceptos que lo conforman, su progreso y la manera en que ha sido abordado desde diversas perspectivas (Munn et al., 2018). Este enfoque busca cartografiar y analizar conceptos fundamentales, datos y evidencia científica relacionada con la generación de conocimiento en literatura específica de un campo particular (Grant & Booth, 2009). La revisión de alcance se propone también para determinar el origen, cantidad, extensión y potencialidades de los estudios existentes (Chamberg et al., 2021).

En este estudio, se adoptó en particular el modelo de revisión de alcance descrita por Arksey & O'Malley (2005), compuesta por cinco fases clave: a) identificación de las preguntas de investigación esenciales; b) exhaustiva búsqueda para identificar estudios relevantes que respondan de manera directa a las preguntas de investigación planteadas; c) selección de estudios basados en criterios específicos, enfocándose en aquellos que contribuyen significativamente al tema de estudio; d) mapeo de la información recolectada,

clasificándola en categorías relevantes para una mejor comprensión del área de conocimiento; y e) finalmente la agrupación, síntesis y comunicación de los hallazgos, presentando una visión integral del campo examinado.

El tema central de esta revisión de alcance fue identificar las orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física, lo anterior para: a) identificar lagunas en la literatura existente; b) proporcionar una base sólida para futuras investigaciones; c) determinar aspectos relevantes investigados y que podrían contribuir a los requerimientos existentes. Se plantearon 2 preguntas de investigación que guiaron esta revisión: a) ¿Cuáles son las principales orientaciones teóricas y metodológicas que guían la práctica profesional en la formación de profesores de educación física?; y b) ¿Qué funciones específicas son inherentes a la práctica profesional en la formación de profesores de educación física?

Para cumplir con las diferentes etapas se desarrolló una exhaustiva búsqueda de información en la literatura mediante la utilización de las bases de datos WoS, Scopus, Scielo, Sportdiscus, ERIC y Dialnet. Se emplearon los siguientes conceptos clave: "Internship", "Professional Practice", "Práctica Profesional" y "Practicum" junto con los operadores booleanos "AND" y los dos términos clave "Physical Education" y "Educación Física". La estrategia de búsqueda se adaptó a las especificidades de cada base de datos, utilizando combinaciones de palabras clave y filtros disponibles para afinar los resultados, como se puede ver reflejado en la tabla 1.

Tabla 1.
Producción científica de investigación en práctica profesional (2003 a 2023)

Término Clave	Operador Booleano	Término Clave	WoS	Scopus	Scielo	Sportdiscus	ERIC	Dialnet	Total
Internship	AND	Physical Education	78	84	28	84	34	46	354
Professional Practice	AND	Physical Education	87	177	34	170	72	93	633
Práctica Profesional	AND	Educación Física	0	4	12	13	0	101	130
Practicum	AND	Educación Física	10	98	10	18	0	180	316
Practicum	AND	Physical Education	117	271	14	81	104	62	649

Las búsquedas bibliográficas se restringieron a palabras clave, títulos y resúmenes, seleccionando estudios según criterios de elegibilidad: a) artículos científicos; b) que abordasen la contribución de la práctica profesional en la formación de profesores de educación física; c) centrados en el prácticum de la formación docente; d) que aplicasen algún tipo de diseño metodológico de investigación cualitativo o cuantitativo; y e) que estuvieran escritos en inglés, español y/o portugués. Es importante señalar que el criterio de selección de únicamente artículos científicos se justifica por tres razones: su sometimiento a revisión por pares garantiza un alto nivel de rigor científico; su formato conciso y enfocado facilita una síntesis comparativa eficaz de los hallazgos; y las bases de datos usadas proporcionan acceso principalmente a estos artículos, asegurando una búsqueda sistemática y replicable de la literatura relevante. Asimismo, se implementó un criterio temporal que fue de 20

años considerando los criterios de amplitud y profundidad señalados por Levac et al. (2010), por lo que cada artículo seleccionado debió ser publicado entre los años 2003 y 2023.

Según criterios de exclusión no se consideraron estudios que: a) razón 1: no fueran temáticas relacionadas la investigación educativa; b) razón 2: estudios fuera del rango de años establecido; c) razón 3: estudios que no se centren en la formación de profesores, y d) razón 4: estudios que no tengan como objeto de estudio la práctica profesional. Para la revisión de los artículos se determinó dos revisores independientes que evaluaron los estudios por su título y resumen, seguidos de una evaluación de texto completo para determinar su elegibilidad final, aplicando las cinco fases de Arksey & O'Malley (2005).

Se desarrolló un formulario de extracción de datos para recopilar información pertinente de cada estudio incluido (autor (es), título de publicación, objetivos del estudio, resultados y conclusiones). La extracción de datos fue realizada por dos revisores de forma independiente, con discrepancias resueltas por consenso o la intervención de un tercer revisor. Los datos extraídos fueron sintetizados mediante un resumen narrativo que refleje la variedad y complejidad de la evidencia recopilada. Se elaboró una figura con el diagrama de flujo de la revisión (figura 1) y una tabla resumen de los estudios individuales con autores-año, título de publicación, tipo de estudio, participantes, procedimientos y conclusiones (tabla 2).

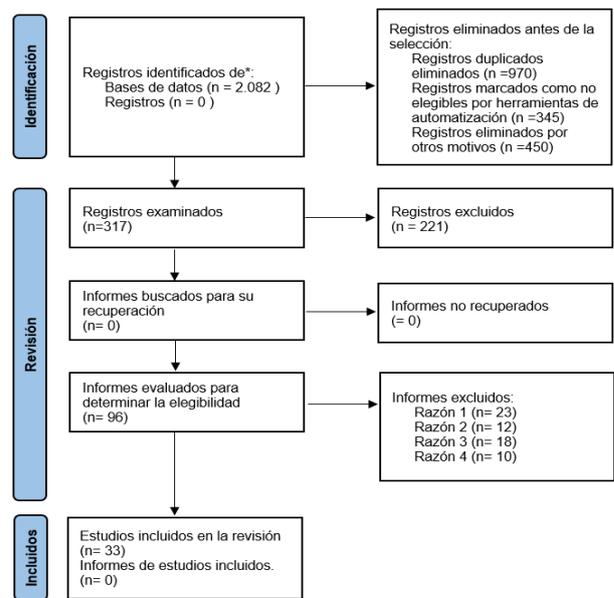


Figura 1. Identificación de estudios según PRISMA 2020 (Page et al., 2021)

Tabla 2. Características principales de los artículos analizados para la revisión de alcance

Autor	Publicación	Objetivo	Tipo de estudio	Participantes - Procedimientos	Conclusiones
Guerrero Sánchez et al., 2022	Competencias que precisan estudiantes de educación física en la práctica profesional: representaciones desde la experiencia de profesores mentores del sistema escolar chileno.	Comprender las representaciones de profesores mentores sobre las competencias que precisan estudiantes de pedagogía en educación física para realizar satisfactoriamente su práctica profesional	Estudio Cualitativo con diseño Fenomenológico	Muestra de 23 profesores (10 mujeres, 13 hombres), edades 33-55 años, experiencia 10-30 años. Se usaron entrevistas semi estructuradas y encuestas digitales con guiones validados.	Las competencias esenciales para la práctica profesional son fundamentales en la labor docente. Los programas formativos las incorporan, moldeando habilidades cruciales para la experiencia docente real.
Cañadas et al., 2020	Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional.	Valorar la percepción de los docentes sobre el desarrollo de sus competencias clave durante su formación inicial	Cuantitativo Descriptivo con diseño no experimental	Se eligieron 487 graduados (40.6% mujeres, 59.4% hombres) de programas en Educación Física en 17 universidades españolas. Cuestionario Likert evaluó competencias docentes en educación física con alta fiabilidad.	Docentes de EF, valoran positivamente formación inicial. Interacción y comprensión evaluativa vinculadas al desarrollo competencial. Evaluación formativa contribuye al éxito docente.
Hinojosa-Torres et al., 2023	Componentes del discurso docente en el desempeño de la práctica profesional en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Valparaíso-Chile.	Caracterizar el discurso docente empleado por estudiantes de Pedagogía en Educación Física durante su práctica profesional.	Cualitativo, Naturalista, Diseño Interpretativo	La muestra se seleccionó por conveniencia, considerando voluntarios de Pedagogía en Educación Física, cumpliendo criterios de inclusión específicos. La investigación utilizó grabaciones de audio y micrófono para analizar el discurso docente durante clases de educación física, asegurando validez y confiabilidad cualitativa.	Los resultados revelan una dimensión autoritaria en la intervención docente, posiblemente arraigada desde la formación. Destacan aspectos positivos en la comunicación pedagógica, enfocándose en tareas profesionales esenciales.
Casas-Ernst et al., 2022	Práctica profesional: Una mirada de los docentes que orientan el quehacer educativo.	Interpretar a partir de la opinión de los docentes los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes en práctica profesional de carreras pedagógicas.	Investigación Cualitativa. Paradigma Interpretativo	31 profesores de la Red U. de los lagos, entrevistados como informantes clave, se analizan para investigar la práctica profesional docente. Los hallazgos se construyen en la investigación mediante el procesamiento de datos con el software ATLAS/ti, enfocándose en develar teorías y conceptos.	La investigación destaca la práctica profesional como esencial para la formación docente, fomentando diálogos, relaciones, y responsabilidad compartida.
Hinojosa-Torres et al., 2022	Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de	Develar los componentes que se precisan para el desempeño de la práctica	Cualitativo. Fenomenológico	La muestra consistió en estudiantes de pedagogía en educación física, profesores tutores y	La práctica profesional, como culminación de la formación docente, es crucial para el desarrollo

	educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa.	profesional desde la perspectiva y significado que le otorgan los integrantes de la triada formativa		mentores vinculados en la región de Valparaíso-Chile. Datos de entrevistas recolectados en cuatro semanas, adaptando calendario a disponibilidad. Instrumento específico y grabadora utilizados.	y la identidad profesional. Contribuye a la reflexión, integración de saberes y cierre del proceso formativo.
Vera-Asaoka & Castro, 2022	El desarrollo de competencias en el Prácticum de la formación universitaria de estudiantes de Educación Física	Identificar el nivel de desarrollo percibido de tres competencias específicas (la competencia de corporeidad, la planificación y el uso de la tecnología) durante el Prácticum de la formación universitaria inicial de la carrera de educación física por parte de los tutores universitarios, tutores de centro y los estudiantes en una universidad chilena.	Cuantitativa. Estudio de caso único.	Participaron 37 estudiantes en práctica, 20 tutores de centros escolares y 7 tutores universitarios. Se aplicaron cuestionarios con escalamiento Likert de 4 niveles (1= nada; 4=mucho). El cuestionario se validó por 3 jueces teóricos y 3 jueces prácticos para determinar pertinencia y comprensión de las preguntas.	Se evidencian variaciones en la percepción del desarrollo del practicum entre estudiantes. Revela grupos con distintos niveles de desarrollo de competencias, proporcionando bases para futuras investigaciones y la mejora de la formación docente en el sur de Chile.
Dervent et al., 2018	Transfer of Content Development Across Practica in Physical Education Teacher Education	Examinar los cambios en el uso de tareas instruccionales y los puntajes del índice SCK de los profesores en formación desde los métodos hasta el practicum final.	Observacional con análisis cualitativo y cuantitativo.	Cinco docentes en formación, observados en dos prácticas de enseñanza. Se observaron a los docentes en formación enseñando unidades de instrucción durante el practicum de métodos y el practicum final.	Hubo un aumento en las puntuaciones medias del índice SCK de los docentes en formación desde el practicum de métodos hasta el practicum final, reflejando el fuerte énfasis del programa de formación docente en SCK. Esto sugiere que el SCK puede y debe enseñarse a los docentes en formación.
Gaitán-Pedraza et al., 2022	La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación	El objetivo de este trabajo fue determinar las experiencias durante la práctica pedagógica de docentes en formación de dos licenciaturas en educación física en relación con la práctica reflexiva.	Investigación cualitativa-descriptiva con método narrativo.	Estudiantes de séptimo semestre de licenciaturas en educación física en Bogotá, Colombia. Entrevistas estructuradas realizadas de forma virtual y análisis de contenido de las respuestas para explorar las percepciones sobre la práctica reflexiva.	Las experiencias en la práctica pedagógica están intrínsecamente relacionadas con la formación profesional, destacando la importancia de la reflexión en el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico. Además, subraya la relevancia de la interacción con actores sociales en el proceso educativo para fomentar una reflexión sobre la práctica docente.
Barrera & Hinojosa, 2017	Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física.	Comprender como el proceso de práctica profesional incide en las dimensiones que conlleva la formación docente.	Cualitativo, Hermenéutico-Interpretativo	La muestra incluyó 17 estudiantes (10 mujeres, 7 hombres) de quinto año, seleccionados para la práctica profesional 2015, sin restricciones administrativas del centro. Se formulan preguntas clave para comprender experiencias y la incidencia en la práctica profesional mediante discursos estudiantiles.	La práctica profesional impacta significativamente en las dimensiones práctica, didáctica, valórica y personal, reforzando competencias y configurando una ética sólida, destacando el papel formativo en el ser del futuro profesor.
Jeong et al., 2021	Efectos de las prácticas de educación física adaptada en la confianza de los futuros profesores de educación física.	Examinar si los niveles de confianza de los educadores físicos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad después de la experiencia práctica y qué factores estaban significativamente relacionados con nivel de confianza de los educadores físicos experiencia práctica en educación física adaptada	Cuantitativo	190 educadores físicos en formación de diversas universidades en Estados Unidos. Los investigadores presentaron y entregaron cuestionarios a los educadores físicos antes y después de sus prácticas. Se recogieron datos en una reunión final.	La confianza de los educadores físicos aumentó significativamente tras la experiencia práctica, siendo la satisfacción y la confianza previa factores determinantes. Programas de formación deben priorizar experiencias satisfactorias para mejorar la confianza.
Tadeu & Alves da Costa, 2016	Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes	Identificar las situaciones que influyeron en el juicio de autoeficacia de los estudiantes de magisterio durante el desarrollo de las prácticas supervisadas.	Se empleó la investigación documental con un enfoque y un diseño exploratorio/descriptivo	Participaron 18 estudiantes de pedagogía. La edad media de los autores de los documentos era de 22 años y el 61% eran mujeres. Se analizaron de 18 portafolios reflexivos de estudiantes de magisterio elaborados durante prácticas curriculares supervisadas en un curso ofrecido por el programa de enseñanza de educación física. La producción de los portafolios era una actividad obligatoria durante la práctica	Las simulaciones ayudan a los estudiantes de magisterio a mejorar su autoeficacia, pero la exposición a entornos reales es esencial para el desarrollo de habilidades y competencias educativas. Los programas de educación física deben combinar experiencias simuladas y reales para enriquecer el aprendizaje teórico y práctico.

				supervisada.	
Alves da Costa Filho & Tadeu, 2015	Experiências de Ensino no Estágio Supervisionado e Autoeficácia para Ensinar Educação Física na Escola	Comprender cómo está constituida la creencia de autoeficacia para enseñar Educación Física en la escuela de los aprendices en la fase final de su formación, mediante el análisis documental de portafolios reflexivos	Investigación documental con análisis cualitativo de portafolios reflexivos	Estudiantes de Licenciatura en Educación Física en fase final de formación. Análisis documental de 19 portafolios reflexivos producidos por estudiantes en situación de práctica supervisada, centrado en sus reflexiones sobre la autoeficacia para enseñar.	Los resultados indican que los estudiantes se perciben más capaces de enseñar Educación Física tras el practicum, con experiencias de regencia y persuasión social como principales fuentes de autoeficacia. Se subraya la importancia de reflexionar sobre la capacidad y sobre las competencias y estrategias a desarrollar ante los desafíos de la enseñanza.
Gomes et al., 2014	Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers	Examinar cómo los profesores de Educación Física en formación construyen su identidad Profesional a través de sus prácticas cotidianas.	Investigación cualitativa. Teoría fundamentada	La muestra fue compuesta por tres futuros profesores de educación física. Se desarrolló observación no participante que incluyó notas de campo, grabación de video de prácticas diarias y entrevistas. Se analizó mediante el método comparativo constante.	Los pre-servicios realizan una serie de tareas como planificación, gestión de clases, y reflexión; mejoran sus habilidades docentes en una comunidad de práctica; y experimentan ansiedad inicial que superan con el tiempo, sintiendo que su responsabilidad va más allá del aula.
Ward et al., 2020	Core Practices for Pre-service Teachers in Physical Education Teacher Education	Investigar la eficacia de diferentes estrategias de intervención en la educación temprana para mejorar los resultados educativos de los niños	Revisión teórica	Se utiliza el análisis de consenso para derivar un conjunto de prácticas centrales para la educación física y se discute cómo incorporar estas prácticas en el currículo y la instrucción de PETE.	El artículo resalta que integrar prácticas centrales en la formación de educadores físicos alinea la enseñanza con métodos de formación modernos en EE.UU. y refuerza una base de conocimiento común y lenguaje profesional, estructurando sistemáticamente el desarrollo docente desde principiantes hasta expertos en programas PETE.
Melki & Bouzid, 2021	What Physical Education Trainees Think about Teaching Profession and Mentoring during a TVET Practical Traineeship?	Investigar las actitudes de los profesores en prácticas hacia la profesión de profesor de educación física para comprender si la relación entre mentores y estudiantes afecta a la transferencia del aprendizaje de la universidad durante unas prácticas de enseñanza.	Cuantitativo y exploratorio	Se eligieron al azar 200 estudiantes en Túnez; participaron 169 tras excluir respuestas insatisfactorias, manteniendo anonimato. Formulación de preguntas clave para orientar la investigación, buscando comprender la incidencia y experiencias en la práctica profesional.	Se resalta el papel clave de supervisores y profesores cooperantes en mejorar la experiencia de prácticas docentes, preferencia por el conocimiento del supervisor universitario y necesidad de claridad de roles.
Mujica et al., 2023	Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo	Comprender los incidentes críticos de estudiantes de Pedagogía en Educación Física durante su proceso de prácticum.	Se ha utilizado una metodología cualitativa, con una perspectiva fenomenológica y un diseño de estudio de casos.	Participaron 34 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de la Región Metropolitana de Chile. Los datos fueron recogidos con un registro anecdótico por medio de un portafolio y sometidos a un análisis de contenido inductivo en el programa Atlas.ti 22.	Los resultados destacan violencia escolar, ausentismo, problemas de comunicación entre profesores y dificultades por clima en Educación Física. Se concluye que los aprendizajes de estos incidentes críticos son vitales para planificar y desarrollar clases en contextos escolares reales.
Standal et al., 2014	Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers	El propósito de este estudio era aportar más conocimientos sobre las relaciones teoría-práctica en el contexto del prácticum de formación de profesores de educación física.	Investigación cualitativa con enfoque en grupos focales	37 estudiantes de educación física de tres diferentes colegios universitarios en Noruega. Se generaron datos a través de entrevistas en grupos focales. El análisis y la discusión del material se enmarcaron con el concepto de síntesis práctica.	Los estudiantes experimentan teoría y práctica como fragmentadas y depende de ellos hacer conexiones entre teoría y práctica. Los TU tienen un rol distante en el prácticum, mayormente depende de los estudiantes hacer conexiones entre teoría y práctica.
Ellis et al., 2012	Effect of Practicum Experiences on Pre-Professional Physical Education Teachers' Intentions Toward Teaching Students with Disabilities in General Physical Education Classes	El objetivo de este estudio era examinar el efecto de las experiencias de prácticas en las intenciones de los profesores de educación física preprofesionales hacia el trabajo con personas con discapacidad. preprofesionales de educación física hacia el trabajo con personas con discapacidad.	Cuestionario (PEITID) aplicado a 596 estudiantes PETE de tres universidades mayores durante tres años.	596 estudiantes PETE de tres universidades mayores, divididos en grupos basados en el nivel de experiencia práctica. Aplicación del cuestionario PEITID y análisis de los datos recolectados para examinar la influencia de la experiencia práctica en las intenciones de enseñar a estudiantes con discapacidades.	Las experiencias de práctica tienen un impacto significativo en las intenciones y la competencia percibida de los futuros docentes hacia la enseñanza de individuos con discapacidades, sugiriendo que el nivel y la calidad de la experiencia práctica influyen en las intenciones y la competencia de los docentes preprofesionales.

Bisconsini & de Oliveira, 2018	A Prática como Componente Curricular na Formação Inicial de Professores de Educação Física	Analizar la Práctica como Componente Curricular (PCC) en el proceso de formación inicial en licenciatura en Educación Física.	Investigación cualitativa descriptiva	41 académicos del último año de Licenciatura en Educación Física y 18 docentes de la universidad Entrevistas semi-estructuradas analizadas con software NVivo 10 para explorar percepciones sobre la PCC	La investigación indica una falta de conocimiento y sistematización de la PCC entre los estudiantes, mientras que los docentes están abiertos a discutir y organizar este componente en el currículo. Se sugiere la necesidad de reorganizar el currículo para integrar mejor la PCC y conectar la formación inicial con el espacio profesional.
Zapatero-Ayuso et al., 2021	Universidad y escuela: reflexiones de los futuros maestros de Educación Física sobre la transferencia teórico-práctica	Analizar la distancia entre los escenarios formativos de la universidad y la escuela y la desconexión entre teoría y práctica de los estudiantes de último año del Grado en Magisterio en Educación Física.	Estudio de caso cualitativo	Estudiantes de último año del Grado en Magisterio de Educación Primaria, Mención en Educación Física. Análisis de contenido con Atlas.ti sobre las memorias de Prácticum III, usando procedimientos inductivos y deductivos.	Los estudiantes valoran positivamente el Prácticum para compensar la carencia de prácticas y sugieren líneas de actuación para vincular la universidad con los centros de prácticas. La transferencia teórico-práctica de las asignaturas propias de la mención en EF fue valorada de forma satisfactoria.
Sánchez & Jara, 2014	Los espacios de tutoría en Práctica Profesional y sus necesidades de fortalecimiento.	Conocer la visión de estudiantes y tutores respecto al funcionamiento de los espacios de tutoría en práctica profesional.	Cuantitativo, descriptivo, no experimental y transeccional	Estudio incluyó a 57 tutores y 225 estudiantes de último año. Cuestionario evaluó tutoría y desempeño pedagógico; análisis de datos con SPSS.	La práctica es la convergencia de teoría y realidad enfrentada por estudiantes en formación. La tutoría, con opiniones positivas, respalda el desarrollo emocional y reflexivo de los practicantes.
Jenkins et al., 2005	Preservice Teacher Observations in Peer Coaching	El propósito de este estudio era identificar qué y cómo observan los profesores en formación durante una experiencia de campo temprana.	Estudio de observación con análisis cualitativo	37 docentes en formación (23 hombres, 14 mujeres) Los coaches completaron un Formulario de Coaching entre Pares mientras observaban a un compañero enseñar durante un semestre. Se utilizó análisis inductivo naturalista para analizar los formularios recolectados.	Los resultados sugieren que el coaching entre pares necesita realizarse durante un período extendido, enfatizando el rol del coach como observador para el desarrollo óptimo del conocimiento del profesor. Las conclusiones: valor de observaciones sistemáticas, la conexión teoría y práctica, y la percepción de los estudiantes como individuos en el proceso de aprendizaje.
Moen & Standal, 2016	Practicum in Physical Education Teacher Education: An Educational Partnership?	El objetivo de este artículo es comprender de cómo los profesores cooperantes y los formadores de profesores expresan y entienden su asociación educativa y su contribución mutua a las prácticas en la formación de profesores de educación física (PETE).	Cualitativo	Tres facultades universitarias diferentes. Se aplicaron dos entrevistas de grupo a profesores y tres entrevistas a formadores de profesores. En total fueron 18 profesores guía y 12 profesores mentores. Mediante entrevistas grupales, se explora cómo entienden y expresan su colaboración y contribución mutua al prácticum	El estudio indica dificultades en la cooperación educativa para lograr los objetivos del currículo nacional, resaltando las complejas relaciones de poder. Subraya mejorar la cooperación y la implicación práctica de los educadores y maestros cooperantes en las escuelas y formación en el campus.
Tsuda et al., 2019	Pre-Service Physical Education Teachers' Practicum Experiences Teaching PreK Children	El objetivo de este estudio era describir las experiencias de los profesores de la enseñanza de la educación física a niños de preescolar.	Estudio de caso explicativo	15 docentes en formación (10 hombres, 5 mujeres) Recolección de datos a través de diarios pre y post práctica, incluyendo escalas Likert de confianza y ocho diarios durante la práctica.	En conclusión, las experiencias prácticas exitosas tienen un impacto en la socialización profesional de los futuros docentes para enseñar no sólo educación física de prekínder, sino también educación física en general.
Margarida et al., 2012	Practicum as a Space and Time of Transformation: Self-narrative of a Physical Education Pre-service Teacher	Comprender el papel del prácticum en la construcción y reconstrucción de la IP (identidad profesional) de un profesor en formación.	Análisis de auto-narrativa basado en el Informe de Practicum y el Diario Reflexivo	Un docente en formación de Educación Física de la Universidad de Oporto durante el año académico 2010-2011. Análisis de discurso del Informe de Practicum y el Diario de la Junta, mantenidos durante todo el año académico en un sitio web con acceso restringido al participante y a los investigadores.	Las contribuciones más notables a la reconstrucción de la IP se relacionan con aspectos que solo pueden experimentarse "in loco", planteando nuevas preguntas sobre la importancia del contexto del prácticum en la construcción de la IP.
Venâncio et al., 2022	A Formação de Professores de Educação Física em Portugal, EUA e Brasil sob a Perspectiva da Profissionalização do Ensino no Estágio	Identificar y analizar la influencia del Movimiento para la Profesionalización de la Enseñanza (MPE) en tres contextos de formación de profesores de Educación Física sobre	Estudio de casos múltiples	Profesores de educación física en formación en Portugal, EU y Brasil. Se analizaron los enfoques y estructuras de las prácticas super-	En Portugal, el proceso de Bolonia influyó positivamente en la integración de las prácticas; en EU, los manuales consolidaron la formación de profesores y reorganizaron las prácticas; y en Brasil, la

	Supervisionado	las propuestas de prácticas supervisadas (ES).		visadas de educación física, tomando en cuenta el contexto del MPE en Portugal, EU y Brasil.	ley de directrices y bases promovió nuevas interpretaciones para las prácticas. El MPE tuvo un impacto en la formación y prácticas en todos los contextos con distintas perspectivas.
Cardoso et al., 2016	Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada	Captar la visión interna de un profesor cooperante sobre la dinámica de la comunidad de práctica en la de práctica en la reconstrucción de la identidad profesional de tres aprendices de Educación Física.	Estudio cualitativo basado en narrativas y reflexiones personales.	Una profesora cooperante y tres pasantes de Educación Física. Análisis de narrativas personales registradas en un diario de bordo, reflexionando sobre la experiencia de supervisión y formación de pasantes en Educación Física.	La reconstrucción de la identidad profesional en los pasantes se facilita mediante la relación con el profesor cooperante, quien debe equilibrar la cercanía y la distancia para promover la autonomía. La integración de las experiencias personales y formativas en el conocimiento práctico es crucial para el desarrollo profesional.
Vedovatto & de Souza, 2015	Desafíos del prácticum curricular supervisado en educación física en la colaboración entre universidad y escuela	Comprender los procesos de asociación entre escuelas y universidades en las prácticas curriculares supervisadas de Educación Física.	Investigación cualitativa - Estudio de caso	Siete participantes: profesores universitarios, maestros de educación física escolar, directores de escuela, un coordinador de Educación Física y un supervisor responsable del prácticum. Se utilizó la entrevista narrativa como técnica de recopilación de datos con un enfoque en las historias de vida.	Los datos indican la importancia de fortalecer la colaboración entre universidades y escuelas para enriquecer el prácticum supervisado, enfrentando retos como la necesidad de una relación más horizontal, una formación práctica más estructurada, y una coordinación efectiva entre las instituciones de formación docente y las escuelas que acogen a los estudiantes en prácticas.
Souza de Carvalho et al., 2020	Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de Educación Física.	Conocer las percepciones de profesores en formación de una universidad regional del sur de Chile sobre su proceso de formación práctica	Cuantitativa de tipo descriptiva y transeccional	La muestra fue de 95 estudiantes de Pedagogía en Educación Física. Un cuestionario recopiló datos sobre experiencias, percepciones y actividades de estudiantes en prácticas mediante Google Forms.	La investigación destaca la necesidad de acercar la formación a la realidad escolar, identificando brechas y proponiendo avances pedagógicos para una educación física más integradora y contemporánea.
Greve et al., 2020	Desarrollo del rendimiento de los profesores en ejercicio en educación física durante prácticas de larga duración. Análisis de videos de clase utilizando el sistema de puntuación de la evaluación en el Aula K-3.	Conocer información sobre el desarrollo del rendimiento de los profesores en formación de educación física (EF) durante un periodo de prácticas de 5 meses.	Cuantitativo Observacional	La muestra fue de 11 profesores en formación de educación física para la escuela primaria, con un 72% de mujeres y una edad promedio de 24 años, en su segundo semestre de formación docente. Grabaciones de prácticas evaluadas con CLASS (10 dimensiones) por observadores.	No se observó un incremento significativo en las 10 dimensiones/tres dominios centrales del desempeño docente durante las prácticas de 5 meses en profesores en formación de educación física.
Watts et al., 2022	De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes	Analizar investigaciones publicadas entre 2017 y 2019 en SCOPUS y en el Catálogo de Tesis y Tesinas de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior CAPES relacionadas con la práctica pedagógica reflexiva y sus contribuciones a la educación física.	Investigación bibliográfica con enfoque cualitativo	No aplica (revisión de literatura) Se seleccionaron y analizaron artículos de SCOPUS y tesis de CAPES publicados entre 2017 y 2019 relacionados con la práctica pedagógica reflexiva en educación física.	Los estudios indican que la práctica reflexiva en educación física depende de la conexión entre el pensamiento y la acción y subrayan la importancia de relacionar la formación docente con sus prácticas.
Moen & Standal, 2014	Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway	Adquirir un conocimiento profundo sobre las percepciones de los estudiantes profesores respecto a la naturaleza y los propósitos del prácticum en el programa de formación de profesores de educación física (PETE), y más específicamente, qué aprenden y cómo lo aprenden durante el prácticum.	Estudio cualitativo basado en entrevistas de grupo focal	Estudiantes de profesorado de educación física en Noruega Entrevistas de grupo focal con estudiantes de profesorado de educación física, explorando sus percepciones sobre el aprendizaje en el prácticum.	Los estudiantes ven el prácticum como una parte crucial de su formación, valoran la observación y la oportunidad de actuar como aprendices. Aunque el estudio confirma la falta de pensamiento crítico sobre la educación física y la enseñanza, también revela que los estudiantes pueden reflexionar críticamente sobre la enseñanza y el rendimiento de sus mentores.
Rodríguez, 2020	Una Propuesta de Formación en Prácticas Profesionales de la Educación Física	Compartir ideas que fundamentan la formación de profesores en Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.	Estudio Cualitativo, enfoque Hermenéutico Interpretativo	Estudiantes de la asignatura "Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2". Análisis de narrativas de experiencias y grupos de discusión sobre la enseñanza de Educación Física en escuelas secundarias.	El artículo enfatiza la importancia de las experiencias prácticas en ambientes formales y no formales durante la etapa de formación de grado, destacando los beneficios de diversos escenarios de práctica docente en Educación Física y la

Resultados

Tras la recopilación y selección de los artículos científicos asociados a la temática de la presente revisión (n=33), en conjunto con el correspondiente análisis exhaustivo de los mismos, se ha logrado identificar que existe una tendencia de agrupación bajo las siguientes dimensiones y porcentajes respecto al total encontrado: a) artículos centrados en las competencias docentes (10 artículos= 30,3%); b) artículos centrados en la autoeficacia y confianza docente (4 artículos= 12,1%); c) artículos focalizados en la reflexión y pensamiento crítico (5 artículos= 15,1%); d) artículos orientados en la integración de teoría y práctica (5 artículos= 15,1%); e) artículos referidos al impacto en la identidad profesional (6 artículos= 18,1%); y g) artículos asociados a la mentoría y supervisión en prácticas (3 artículos= 9,1%).

Artículos centrados en las competencias docentes (10)

En los estudios de esta dimensión reúnen ideas de la influencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias clave en los educadores en formación. El artículo de Guerrero et al. (2022) declara que las competencias esenciales para la práctica profesional son fundamentales en la labor futura del docente en formación. Se plantea que estas competencias estarían asociadas a los ámbitos: a) profesionales; b) sociales; y c) técnicas; además, se señala la necesidad de que las competencias que declaran las universidades para la formación de profesores se armonicen con las necesarias a las tareas propias en el desempeño docente. En el caso de Cañadas et al. (2020) se evalúa la aplicación de la evaluación formativa en el desarrollo de competencias durante la formación inicial del profesorado de educación física, donde no se encontraron diferencias significativas en la percepción entre graduados que trabajan y los que no lo hacen, percibiéndose la evaluación formativa como beneficiosa para desarrollar competencias en la práctica profesional. Hinojosa-Torres et al. (2022) analiza la formación docente en Chile centrado en la práctica profesional desde la perspectiva de la "triada formativa" (estudiante-profesor guía y profesor supervisor), donde se destaca que la práctica profesional contribuye al desarrollo de competencias reflexivas y de identidad profesional docente, poniendo énfasis en la importancia de la formación práctica en la calidad del futuro profesor. Para de Vera-Assaoka & Castro (2022) evaluaron el desarrollo de competencias de la corporeidad, la planificación y el uso de la tecnología en educación física durante el Practicum 2020, revelando que la corporalidad y la planificación poseen un alto nivel de desarrollo y valoración en la práctica, en contraste con el uso de la tecnología que no posee un desarrollo adecuado, planteando que este tipo de competencia requiere de tiempos más extensos para

su adquisición. Se plantea también la necesidad de un diálogo universidad-centro educativo para generar la oportunidad de profundizar en la coherencia, colaboración y reciprocidad de las partes involucradas. Por su parte, el estudio de Greve et al. (2020) se centra en la efectividad de las prácticas de larga duración en la formación del profesorado en Alemania. Para esto se evaluó el rendimiento de 11 profesores en prácticas de educación física a lo largo de cinco meses, utilizando el Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Los resultados indican que no hubo un aumento significativo en la calidad de la enseñanza del docente durante las prácticas. Dervent et al. (2018) investigó sobre el conocimiento especializado del contenido (SKC) y determinó que en el proceso de prácticas tempranas a la práctica final existe un fuerte desarrollo del SKC en los estudiantes, permitiéndoles adquirir habilidades para necesarias para enseñar los contenidos de la asignatura, por lo que el SKC es una competencia de mucho valor que debe desarrollarse en los docentes en formación. Ellis et al. (2012) declaran que las experiencias de práctica tienen un impacto significativo en las intenciones y la competencia percibida de los futuros docentes hacia la enseñanza de individuos con discapacidades, sugiriendo que el nivel y la calidad de la experiencia práctica influyen en las intenciones y la competencia de los docentes preprofesionales. El trabajo de Hinojosa-Torres et al. (2023), que se centra en el discurso docente durante la práctica profesional, revela la presencia de dimensiones autoritarias y asertivas en la comunicación de los estudiantes de pedagogía. La reflexión sobre la competencia discursivo-comunicativa destaca la necesidad de abordar esta área en la formación del profesorado para fomentar una comunicación más empática y efectiva, destacándose profundamente la relevancia de la competencia discursivo-comunicativa en el trabajo de un docente en el sistema escolar. Jenkins et al. (2005) sugieren que el coaching entre pares necesita realizarse durante un período extendido, enfatizando el rol del coach como observador para el desarrollo óptimo del conocimiento del profesor; los temas emergentes indican la importancia de observaciones sistemáticas, la conexión de la teoría con la práctica, y la percepción de los estudiantes como individuos en el proceso de aprendizaje. Finalmente, Ward et al. (2020) resaltan que la integración de prácticas iniciales en la formación de educadores físicos alinea la enseñanza con métodos de formación modernos en Estados Unidos y refuerza una base de conocimiento común y lenguaje profesional, estructurando sistemáticamente el desarrollo docente desde principiantes hasta expertos en programas de formación docente en educación física.

Artículos centrados en la autoeficacia y confianza docente (4)

Esta dimensión se enfoca cómo las experiencias de práctica influyen en la autoeficacia y la confianza de los futuros

docentes para desarrollar sus habilidades futuras. En esta línea, Tadeu et al. (2016) valoran las simulaciones de situaciones de enseñanza como un método para mejorar la autoeficacia docente, con la necesidad que esto sea llevado a cabo en entornos reales para desarrollar creencias, habilidades y competencias en el ámbito educativo, integrando también experiencias reales de práctica en el contexto escolar para fortalecer conocimientos y competencias. Además, Jeong et al. (2021) plantean el aumento significativo de los niveles de confianza de los educadores en formación cuando enseñan a estudiantes con discapacidades en el practicum. La satisfacción y la confianza previa al practicum fueron predictores significativos de la confianza post-practicum, destacando la importancia de la reflexión en el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico. Alves da Costa & Tadeu (2015) indican que los estudiantes se perciben más capaces de enseñar educación física tras el practicum, siendo las experiencias docentes y la persuasión social como principales fuentes de autoeficacia. Además, se resalta la importancia de las ECS (prácticas curriculares supervisadas) como eje de la formación docente, dado que es un espacio en el que tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica y les permite reflexionar sobre la propia capacidad, las competencias y estrategias a desarrollar ante los desafíos de la enseñanza. Tsuda et al. (2019) investigaron las experiencias de prácticas de docentes en formación enseñando educación física a niños de preescolar. Se plantea que las experiencias de práctica exitosas son impactantes para la socialización profesional de los docentes en formación en cualquiera de los cursos de una escuela. Los hallazgos demuestran que la práctica mejora los niveles de confianza para enseñar en el nivel preescolar, la enseñanza de naturaleza no lineal mejora el desarrollo de habilidades pedagógicas, y el fortalecimiento de las creencias de los docentes sobre la educación física.

Artículos focalizados en la reflexión y pensamiento crítico (5)

Esta dimensión aborda la visión de las experiencias de la práctica como actividad crucial para fomentar un enfoque reflexivo y crítico en los futuros educadores. En esta línea Gaitán-Pedraza et al. (2022) evaluó experiencias de docentes en formación en educación física, enfocándose en la reflexión pedagógica. Se reconoce que las experiencias en la práctica pedagógica están intrínsecamente relacionadas con la formación profesional, destacando la importancia de la reflexión en el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico, subrayando la relevancia de la interacción con actores sociales en el proceso educativo para fomentar una reflexión sobre la práctica docente. Mujica et al. (2023) plantea que el prácticum es un espacio clave para aplicar saberes y enfrentar dificultades en contextos reales. De esta manera, la metodología de incidentes críticos puede movilizar experiencias de aprendizaje teórico-prácticas en desarrollo de la práctica de estudiantes de pedagogía en educación física. Watts et al. (2022) indican que la práctica reflexiva en educación física depende de la conexión entre el pensamiento y

la acción. Además, se plantea la importancia de relacionar la formación docente con las prácticas, más en específico, con un modelo de práctica reflexiva que fortalezca la profesión docente, siendo esta una estrategia fundamental para la praxis educativa en educación física. A su vez, Moen & Standal (2014) ven el prácticum como una parte crucial de la formación de estudiantes de pedagogía, valorando la observación y la oportunidad de actuar como aprendices. La evidencia confirma la falta de pensamiento crítico sobre la educación física y la enseñanza, también revela que los estudiantes pueden reflexionar críticamente sobre la enseñanza y el rendimiento de sus mentores escolares. Finalmente, Rodríguez (2020) enfatiza la importancia de las prácticas profesionales y las observaciones en la formación de los estudiantes, especialmente en el ámbito de la Educación Física; además se aborda la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre sus experiencias de enseñanza y las prácticas observadas, subrayando cómo las prácticas en diversos entornos permiten a los estudiantes desarrollar nuevas estrategias y tomar decisiones más seguras y firmes al enfrentar situaciones problemáticas.

Artículos orientados en la integración de teoría y práctica (5)

Los estudios integrados en esta dimensión muestran la relación entre la teoría aprendida y su aplicación práctica, subrayando la necesidad de estrategias efectivas para vincularlas en contextos reales de enseñanza. El trabajo de Casas-Ernst et al. (2022) explora la reflexión y práctica profesional docente, enfatizando la importancia de la tutoría y el desarrollo de saberes pedagógicos, donde se presenta la práctica profesional como un eje integrador en la formación docente inicial, la que promueve escenarios de diálogo y responsabilidad compartida. Standal et al. (2014) plantean que los estudiantes experimentan teoría y práctica como fragmentadas y depende principalmente de ellos hacer conexiones entre teoría y práctica, manifestando que los tutores universitarios no contribuyen en el desarrollo del practicum por asumir un rol distante. En esa misma línea Bisconsini & de Oliveira (2018) reconocen una falta de conocimiento y sistematización de la PCC (práctica como componente curricular) entre los estudiantes, mientras que los docentes están abiertos a discutir y organizar este componente en el currículo. Se sugiere la necesidad de reorganizar el currículo para integrar mejor la PCC y conectar la formación inicial con el espacio profesional. Zapatero-Ayuso et al. (2021) muestran que los estudiantes valoran positivamente el Prácticum para compensar la carencia de prácticas y sugieren líneas de actuación para vincular la universidad con los centros de prácticas. La transferencia teórico-práctica de las asignaturas propias de la Mención en educación física fue mayoritariamente valorada de forma satisfactoria. Asimismo, Souza de Carvalho et al. (2020) examinan las percepciones de profesores en formación en una universidad de Chile sobre su proceso de formación práctica, destacando la brecha entre lo enseñado

en la universidad y la realidad escolar; se sugiere una necesidad urgente de revisar la conexión entre la formación y las bases curriculares establecidas por el estado, concluyendo que la estructura pedagógica es valorada positivamente, pero sigue centrada en enfoques tradicionales.

Artículos referidos al impacto en la identidad profesional (6)

Esta dimensión expone cómo las prácticas influyen en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente como futuros educadores. En primer lugar, el artículo de Barrera & Hinojosa (2017) plantea que la práctica profesional es esencial para la formación docente, la que impacta significativamente en las dimensiones práctica, didáctica, valórica y personal, reforzando competencias y configurando una ética sólida, destacando el papel formativo e identitario del futuro profesor. Gomes et al. (2014) mencionan que los estudiantes en prácticas de pre-servicio realizan una serie de tareas como planificación, gestión de clases, y reflexión, lo que favorece la mejora de sus habilidades docentes en una comunidad educativa, además de posibilitar oportunidades para superar la ansiedad inicial propia y con ello afianzar su rol como docente. Los estudiantes en prácticas de pre-servicio consideran que esta actividad contribuyó al proceso de convertirse en docentes. Moen & Standal (2016) examinaron la realización del prácticum en la formación de profesores de educación física en Noruega, enfocándose en la asociación educativa entre profesores estudiantes, maestros cooperantes y educadores de profesores. Plantean que, aunque el currículo nacional enfatiza una asociación mutua, la evidencia revela dificultades para alcanzar este objetivo, destacando diferentes redes de cooperación y las relaciones de poder entre los grupos. Se subraya la importancia de mejorar la cooperación para enriquecer la formación docente, sugiriendo una mayor implicación práctica de los educadores de profesores en las escuelas y la participación de los maestros cooperantes en la formación en el campus. Alves et al. (2012) exploran el papel del prácticum en la construcción y reconstrucción de la Identidad Profesional (IP) de un docente en formación de educación física. Como evidencia se destacó la idea de que la IP se construye en comunidad, para realzar la importancia del trabajo en grupo, además de valorar profundamente el contexto como un espacio que facilita el desarrollo de la IP. Venâncio et al. (2022) estudiaron la influencia del Movimiento de Profesionalización de la Enseñanza (MPE) en tres contextos de formación de profesores de educación física con prácticas supervisadas. Se concluyó que el MPE influyó en la formación y las prácticas en todos los contextos, pero con distintas perspectivas. Mas específicamente en Estados Unidos los manuales consolidaron la formación de profesores y reorganizaron las prácticas; en Brasil, la ley de directrices y bases promovieron nuevas interpretaciones para las prácticas; en Portugal contribuyeron a la reformulación del plan de estudios con el objetivo de insertar un profesional que busca proporcionar experiencias significativas para la

comunidad escolar. El MPE tuvo un impacto en la formación y prácticas en todos los contextos, entendido desde la interacción de la universidad y la escuela como lugar responsable de la formación docente. Cardoso et al. (2016) abordaron la formación de profesores de educación física a través de la experiencia de una profesora colaboradora del centro escolar (guía), destacando la dinámica de la comunidad de práctica en la reconstrucción de la identidad profesional de tres pasantes. Se evidencia la importancia de la relación profesor colaborador-estudiantes para alcanzar autonomía y cómo la reconstrucción del conocimiento práctico se integra en las biografías individuales, el conocimiento adquirido durante la formación y las experiencias prácticas.

Artículos referidos a la mentoría y supervisión en prácticas (3)

En esta dimensión se evalúa el rol de los mentores y supervisores en el apoyo y guía de los practicantes, así como en la mejora de la calidad de las experiencias de práctica. En el artículo de Sánchez y Jara (2014) se examina el funcionamiento de la tutoría en práctica profesional con estudiantes de pedagogía en Chile. Se destacan opiniones positivas sobre el sistema de acompañamiento universitario, sin embargo, se observa una discrepancia entre la percepción de los practicantes y los tutores sobre el desempeño logrado durante la práctica. Además, se plantea que la práctica es la convergencia de teoría y realidad enfrentada por estudiantes en formación. Así mismo, Melki & Bouzid (2021) evidencian las actitudes de futuros profesores de educación física y la tutoría en universidades de educación física en Túnez. Se señala que la relación entre mentores y estudiantes influye en la transferencia del aprendizaje, estableciéndose que la tutoría y los supervisores universitarios son agentes eficaces para mejorar las experiencias de los estudiantes en prácticas. Vedovatto & de Souza (2015) buscaron comprender los procesos de colaboración entre escuelas y universidades en el prácticum curricular supervisado de educación física. Se evidenciaron contradicciones en el proceso debido a la distancia entre las instituciones en el modelo de prácticum adoptado, existiendo la necesidad de una colaboración más significativa y objetiva entre universidades y escuelas para mejorar el prácticum curricular supervisado. Surgen desafíos en la línea de abandonar un modelo centrado en la universidad hacia uno que incluya a escuelas y universidades como lugares de formación, evitando una relación vertical de la universidad con la escuela.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo “Identificar las orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física”, con el fin de proporcionar una amplia base de información que identifique aspectos clave en el proceso de prácticas profesionales en futuros docentes de esta disciplina.

Los estudios sobre competencias docentes revelan una compleja interacción entre teoría y práctica en la formación

de educadores, donde las discrepancias entre los ideales pedagógicos y su aplicación real plantean desafíos significativos. Por ejemplo, Guerrero et al. (2022) resaltan la importancia de alinear las competencias declaradas por universidades con las necesidades reales del desempeño docente, un eco de la necesidad de coherencia que plantea de Vera-Asaoka & Castro (2022) en cuanto al uso de la tecnología en la educación física, sugiriendo que ciertas competencias requieren un desarrollo más prolongado y reflexivo. Sin embargo, estudios como el de Hinojosa-Torres et al. (2022) y Dervent et al. (2018) muestran un panorama más positivo donde las prácticas profesionales y tempranas respectivamente contribuyen sustancialmente al desarrollo de competencias reflexivas y especializadas en el contenido, siendo relevante según Cañadas et al. (2020) la articulación de las competencias docentes en el ámbito profesional, social y técnico para responder integralmente a las demandas del desempeño docente, lo que se relaciona positivamente con lo planteado por Mendoza et al. (2022) quienes mencionan que las competencias genéricas (la flexibilidad docente, la inclusión en la enseñanza, los saberes pedagógicos, entre otras) son fundamentales para el desempeño de un docente. Esto contrasta con la observación de Greve et al. (2020) sobre la falta de progreso significativo en la calidad de la enseñanza durante prácticas prolongadas en Alemania, sugiriendo que no todas las experiencias prácticas son igualmente efectivas o como señala Hinojosa et al. (2023) que las prácticas desarrollan competencias comunicativas, pero que se estrechan con dimensiones más bien autoritarias, lo que se contrapone con lo expuesto por Ellis et al. (2012) que reconoce el impacto positivo de la práctica cuando se trabaja con estudiantes con discapacidades, lo que muestra que la calidad de la experiencia es importante para desarrollar competencias o también lo que plantea Dervent et al. (2018) sobre el proceso desde la práctica temprana a la final genera un fuerte desarrollo de habilidades para enseñar los contenidos de la asignatura (SKC), siendo esta una competencia de mucho valor. La integración de estas experiencias, como sugiere Ward et al. (2020), puede ser crucial para estructurar el desarrollo docente desde principiantes hasta expertos. No obstante, la efectividad de estas prácticas a menudo depende de la calidad y la profundidad de la reflexión pedagógica, como señala Jenkins et al. (2005), enfatizando la importancia de conectar la teoría con la práctica a través de observaciones sistemáticas y coaching entre pares.

En el ámbito de la formación docente, la autoeficacia y la confianza emergen como pilares fundamentales que influyen decisivamente en la práctica educativa. Los estudios revisados, como los de Tadeu et al. (2016) y Jeong et al. (2021), muestran una clara correlación entre experiencias prácticas estructuradas y el incremento en la autoeficacia y confianza de los futuros docentes. Tadeu et al. enfatizan la relevancia de las simulaciones de enseñanza en entornos reales para el desarrollo de competencias docentes, mientras que Jeong et al. (2021) destacan cómo enseñar a estudiantes con discapacidades puede aumentar significativamente la confianza docente, resaltando la importancia de la

reflexión para el desarrollo del pensamiento crítico y auto-crítico, lo que se reafirma con lo planteado por Bonatto et al. (2017) y Zeichner & Noffke (2001) que subrayan la necesidad de una comprensión profunda de las prácticas como procesos formativos, asegurando así un desarrollo profesional capaz de transitar con éxito los desafíos del entorno educativo. Sin embargo, se plantea un debate en torno a la efectividad de las prácticas curriculares supervisadas (ECS) y la necesidad de una preparación que realmente trascienda el aula de clase tradicional. Alves da Costa & Tadeu (2015) y Tsuda et al. (2019) ilustran cómo la exposición a entornos reales de enseñanza y la interacción con estudiantes reales, especialmente en contextos desafiantes como la educación física en niveles preescolares, no solo mejoran la confianza, sino que también son críticos para la socialización profesional de los docentes en formación. Este enfoque dual sugiere una tensión inherente entre la teoría y la práctica. Por un lado, la teoría busca proporcionar una base sólida y estructurada, pero, por otro lado, la experiencia práctica real y directa parece ser el verdadero catalizador para el desarrollo de una autoeficacia duradera y una confianza genuina entre los futuros docentes. Este debate subraya la necesidad de repensar y posiblemente reestructurar los componentes de las prácticas formativas para maximizar su impacto en la preparación docente.

La integración de la reflexión y el pensamiento crítico en la formación docente, especialmente a través de prácticas pedagógicas, emerge como un eje central en los debates contemporáneos sobre educación. Los estudios analizados abordan la reflexión no solo como una herramienta pedagógica, sino como un imperativo epistemológico que cuestiona y redefine continuamente el conocimiento y la práctica docente. La práctica reflexiva, tal como la describen Moen & Standal (2014), no solo mejora la competencia docente, sino que también permite a los educadores enfrentar y adaptarse a las complejidades de la enseñanza contemporánea, lo que se asocia positivamente con Schön (1983) quien resalta la capacidad intrínseca de los educadores para reconocer y abordar problemas complejos en contextos reales. Gaitán-Pedraza et al. (2022) y Mujica et al. (2023) enfatizan la necesidad de una reflexión pedagógica que vincule directamente la teoría con la praxis, destacando cómo las interacciones con actores sociales durante la práctica pedagógica pueden fomentar un pensamiento crítico profundo y autocrítico. Este enfoque sugiere que la reflexión efectiva requiere un entorno de aprendizaje que no solo presente desafíos, sino que también facilite una crítica constructiva de las experiencias vividas. Por otro lado, Watts et al. (2022) y Rodríguez (2020) exploran cómo la reflexión dentro de la educación física puede ser crucial para conectar el pensamiento y la acción, reforzando la idea de que la práctica reflexiva debe ser una estrategia central en la formación docente. Algunos estudios abordan profundamente la relación entre la teoría pedagógica aprendida y su aplicación práctica en la formación docente, destacando un notable desajuste epistemológico que influye en la preparación de futuros educadores. Casas-Ernst et al. (2022) promueven la

práctica profesional como un eje integrador vital en la formación inicial, resaltando la tutoría y el desarrollo de competencias pedagógicas a través de diálogos y responsabilidades compartidas en entornos reales. Por otro lado, Standal et al. (2014) y Bisconsini & De Oliveira (2018) señalan una percepción de fragmentación entre teoría y práctica, atribuida en gran medida a un distanciamiento de los tutores universitarios y a una falta de sistematización curricular en la integración de la práctica como componente curricular (PCC). Esta situación sugiere un esfuerzo necesario para reorganizar el currículo, de modo que la PCC se convierta en un nexo más efectivo entre la formación académica y el espacio profesional, lo que podría remediarse con las propuestas de Korthagen et al. (2001) y Barros et al. (2020) que plantean ideas para el logro de la integración teórico-práctica mediante la adaptación de la enseñanza a diversos contextos y la preparación de los futuros docentes a enfrentar los retos del entorno educativo moderno. Adicionalmente, Zapatero-Ayuso et al. (2021) subrayan la valoración positiva del Prácticum por parte de los estudiantes, quienes lo ven como una compensación a la escasez de experiencias prácticas, proponiendo mejoras en la conexión entre universidades y centros de práctica. Finalmente, Souza de Carvalho et al. (2020) examinan la discordancia entre la formación recibida en la universidad y las realidades del entorno escolar chileno, resaltando la urgencia de revisar cómo las bases curriculares responden a las demandas educativas actuales, aunque se mantengan dentro de enfoques pedagógicos tradicionales.

Los estudios sobre la formación docente revelan una conexión significativa entre las experiencias prácticas y la construcción de la identidad profesional, planteando debates epistemológicos sobre cómo se estructura y evoluciona la profesionalidad en el ámbito educativo. Moen & Standal (2016), Venâncio et al. (2022) y Barrera & Hinojosa (2017) subrayan que las prácticas profesionales son cruciales para que los futuros docentes se sumerjan en la cultura profesional, ensayen competencias y se apropien del conocimiento esencial de su campo. Tejada-Fernández et al. (2017) refuerzan esta idea, declarando que la práctica constituye un momento fundamental para la adquisición de una identidad profesional. En paralelo, investigaciones como las de Cardoso et al. (2016) y Alves et al. (2012) evidencian que las interacciones y desafíos dentro del sistema escolar no solo impactan las competencias pedagógicas sino también moldean profundamente la identidad profesional de los docentes en formación. Este proceso, aunque enriquecedor, no está exento de tensiones. Gomes et al. (2014) señalan que mientras actividades como la planificación y la gestión de aula pueden generar ansiedad, también fortalecen la identidad docente, ofreciendo un espacio para el crecimiento y la afirmación profesional. Grabska et al. (2020) llevan esta discusión más allá, sugiriendo que las prácticas educativas deben preparar a los estudiantes para un aprendizaje continuo y adaptativo, esencial en contextos inciertos y cambiantes.

La dimensión referida a la mentoría y supervisión de prácticas establece, según la evidencia de Sánchez y Jara

(2014), discrepancias significativas entre las percepciones de practicantes y tutores en Chile, destacando desconexiones en comunicación y objetivos educativos que cuestionan la efectividad de los sistemas de acompañamiento universitario. Esto resalta la importancia de alinear expectativas y mejorar la interacción entre estudiantes y mentores, como lo plantea Arnsby et al. (2023) que valora la posibilidad de desarrollo profesional de los mentores mediante su formación, permitiéndoles el uso del conocimiento y habilidades adquiridas en sus prácticas de formación. Al mismo tiempo, Melki & Bouzid (2021) señalan la importancia crítica de la relación mentor-estudiante en la educación física para una transferencia de aprendizaje efectiva, lo que se complementa con Vedovatto & de Souza (2015) que muestran los retos en la colaboración entre escuelas y universidades, y cómo las discrepancias en los modelos de prácticum generan contradicciones que afectan la experiencia educativa, urgente de una colaboración más integradora y menos jerárquica para optimizar el proceso formativo.

Conclusiones

El estudio profundiza en la compleja interacción entre los principios teóricos de la pedagogía y su implementación en la práctica dentro de la formación de docentes de educación física, destacando una necesidad crítica de alinear de manera más efectiva los currículos académicos con las exigencias del entorno profesional. Se observa que las prácticas profesionales bien estructuradas son vitales para el desarrollo de competencias docentes reflexivas y especializadas, que son esenciales para el manejo competente del aula y la adaptación a diversos contextos educativos. Estas prácticas no solo deben proporcionar habilidades técnicas sino también promover un pensamiento crítico y reflexivo, facilitando así una formación integral que responda a los retos del aula moderna. Por otra parte, el incremento de la autoeficacia y la confianza en los futuros docentes es una de las influencias más significativas de experiencias prácticas de calidad.

La investigación muestra una relación clara entre prácticas estructuradas, especialmente aquellas que implican enseñanza en entornos reales y la interacción con estudiantes diversos, y el aumento en la autoeficacia y confianza de los docentes en formación. Estos factores son fundamentales para el desarrollo profesional, ya que proporcionan a los educadores la seguridad y las competencias necesarias para enfrentar y adaptarse a las complejidades de la enseñanza contemporánea. También se resalta la importancia de la reflexión pedagógica profunda en la formación docente. La reflexión no solo mejora la competencia docente, sino que también permite a los educadores enfrentar y adaptarse a las complejidades de la enseñanza contemporánea, actuando como un puente crucial entre la teoría aprendida y la práctica en el aula. Este proceso de reflexión debe ser sistemático y estar integrado en todas las fases de la formación docente para asegurar un desarrollo profesional que sea tanto

crítico como autocrítico, y que permita una constante re-evaluación de las prácticas y enfoques pedagógicos.

Además, se identifican desafíos en la mentoría y supervisión durante las prácticas, señalando desconexiones entre las percepciones de practicantes y mentores, así como la necesidad de mejorar los sistemas de acompañamiento universitario. Una mentoría efectiva y una colaboración más estrecha entre instituciones formativas y entornos profesionales pueden ser clave para alinear mejor las expectativas y los objetivos educativos, optimizando los resultados de las prácticas pedagógicas y fortaleciendo la formación de una identidad profesional sólida entre los futuros docentes. Finalmente, el estudio enfatiza que las prácticas profesionales son fundamentales en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes en formación.

A través de la inmersión en la cultura profesional y la oportunidad de ensayar competencias y apropiarse del conocimiento esencial de su campo, los futuros educadores no solo adquieren habilidades y conocimientos cruciales, sino que también moldean su enfoque hacia la enseñanza y fortalecen su identidad profesional. Este proceso, aunque enriquecedor, no está exento de tensiones, especialmente cuando las actividades de planificación y gestión del aula pueden generar ansiedad, pero, al mismo tiempo, ofrecen un espacio vital para el crecimiento y la afirmación profesional. Todo lo anterior orienta la necesidad de revisar y posiblemente reestructurar los componentes de las prácticas formativas en la formación de docentes de educación física para maximizar su efectividad. La integración de una reflexión pedagógica profunda y la implementación de un sistema de mentoría y supervisión más robusto y conectado son esenciales para preparar educadores competentes y confiados, capaces de enfrentar los desafíos del entorno educativo moderno.

Es relevante considerar, como aspectos que podrían influir en las conclusiones, son algunas limitaciones que se considera importante señalar, como, por ejemplo, que los criterios definidos hayan generado sesgos de selección, lo que se ha tratado de manejar utilizando los conceptos clave más utilizados para el objeto de estudio en cuestión; además puede mencionarse la incapacidad de realizar generalizaciones de los hallazgos asociados a la práctica entendiendo que los contextos determinan profundamente el comportamiento de los fenómenos en educación, lo que se ha buscado minimizar abriendo la búsqueda a diferentes realidades desde donde fueron desarrolladas las investigaciones elegidas en la revisión.

Aplicaciones Prácticas

El presente estudio exploró las dimensiones y roles fundamentales de la práctica profesional en el ámbito de la formación docente en educación física. A partir del corpus de evidencia analizado, se sugieren varias aplicaciones prácticas, entre ellas: a) la reconfiguración de los currículos de formación docente para posicionar el practicum como componente central en la fusión de saberes teóricos y prácticos

de los estudiantes; b) la consideración de la reflexión crítica como habilidad esencial en el proceso formativo de los educadores; c) el impulso de vínculos más estrechos entre universidades y escuelas para promover la cooperación y el compromiso institucional; d) la redefinición de los roles de los participantes en el proceso de prácticas, especialmente de los docentes que guían dicho proceso tanto en el ámbito escolar como universitario; y e) la estructuración del currículo formativo bajo un enfoque orientado hacia prácticas pedagógicas innovadoras, centrado en el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares específicas.

Futuras líneas de investigación

Ante los retos emergentes en la formación docente de educación física, este documento propone futuras líneas de investigación, que podrían orientarse en la búsqueda de respuestas sobre: a) la integración efectiva de teoría y práctica en el practicum de la formación docente; b) el rol de la reflexión en el desarrollo profesional de docentes de educación física en formación; c) la armonización curricular de la formación docente con la práctica como eje articulador; d) las barreras que dificultan la relación universidad-escuela en la formación docente; y e) establecer un modelo de practicum específico para la realidad de la formación docente en educación física.

Referencias

- Allen, J. M., & Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151. doi:10.1080/13540602.2013.848568
- Almonacid-Fierro, A., Vargas, R., Mondaca, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162–171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Alves, M., Ana, Pereira, A., Amandio, G., & Batista, P. (2012). Practicum as a space and time of transformation: Self-narrative of a physical education pre-service teacher. *US-China Education Review*, 7, (665-674). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535480.pdf>
- Alves da Costa, R., & Tadeu, R. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. *Revista Da Educacao Fisica/UEM*, 26(2), 201. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arnsby, E., Aspfors, J., & Jacobsson, K. (2023). Teachers' professional learning through mentor education: a longitudinal mixed-methods study. *Education Inquiry*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2273019>
- Asún-Dieste, S., Romero-Martín, M.ª. R., Aparicio-Herguedas, J. L., & Fraile-Aranda, A. (2020). Proxemic Behaviour in Pre-service Teacher Training in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 41-48.

- [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.05)
- Baikenjeeva, A., Nazarova, G., & Makhambetov, Y. (2020). Formation of professional skills of future physical education teachers for work with students. *Bulletin Series Psychology*, 65(4), 236–240. <https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-7847.42>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Co. <https://n9.cl/9i8z3>
- Barcos, I., Vinuesa, N., & Arreaga, G. (2021). Perfil del docente del siglo XXI y sus desafíos. *Revista Conrado*, 17(S2), 410-420. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2034>
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.54.2.2017.8>
- Barros, M., Paschoal, J., Vicentini, D., De Almeida, J., Ferreira, A., & Barros, P. (2020). A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(1), 305–318. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>
- Bisconsini, C., & De Oliveira, A. (2018). A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. *Movimento*, 24(2), 455–470. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76705>
- Bonatto, L., Cerignoni, L., & de Souza, S. (2017). Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, 23(1), 393–406. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.62108>
- Bukowsky, M., Faigenbaum, A., & Myer, G. (2014). Fundamental integrative training (FIT) for physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(6), 23–30. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.926842>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2020). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, P. (2016). "Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada". *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXXII*, pp. 125 – 145. DOI: 10.21747/0872-3419/soc32a6
- Casas-Ernst, J., Mujica-Stach, A., Elzel-Castro, L., Bergma-Álvarez, M. J., & Moreno, G. (2022). Práctica profesional: Una mirada de los docentes que orientan el quehacer educativo. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(2), 313-328. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.diciembre.313>
- Castillo-Retamal, F., De Oliveira, A., De Carvalho, R., Castillo-Retamal, M., & Faúndez-Casanova, C.. (2019). Competency based physical education teacher training: the case of a chilean university. *Journal of Physical Education*, 30, e3003. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3003>
- Cherkasov, V., & Cherkasova, I. (2021). Practice-Oriented Technology for the Formation of Professional Competencies of Future Physical Education Teachers. *Vestnik. № 462/ 209–217*. DOI: 10.17223/15617793/462/25
- Chakraborty, B. (2012). A study on physical education teachers' training programme on development of attitude towards physical education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 2(4), 1–3. <https://doi.org/10.9790/0837-0240103>
- Chambergó-Michilot, D., Díaz-Barrera, M., & Benites-Zapata, V. (2021). Revisión de alcance, revisiones paraguayas y síntesis enfocada en revisión de mapas: aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136–142. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6501>
- Clifford-Swan, J., Hudson, K., & Littlefair, D. (2022). What makes school-university partnerships effective? An investigation into the relationship between a teacher training school and a university in England. *School-University Partnerships*, 15(1), 12–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1346069>
- Colquhoun, H., Levac, D., O'Brien, K., Straus, S., Tricco, A., Perrier, L., Kastner, M., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291–1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Correa, E. (2012). La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque-programa. *REDU*, 10(3), 153. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6018>
- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad*, 11(1), 101–109. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.08>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. doi:10.1177/0022487105285962
- Derri, V., Vasiliadou, O., & Kioumourtoglou, E. (2015). The effects of a short-term professional development program on physical education teachers' behaviour and students' engagement in learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 234–262. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947024>
- Dervent, F., Ward, P., Devrilmmez, E., & Tsuda, E. (2018). Transfer of content development across practica in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education: JTPE*, 37(4), 330–339. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0150>
- Díaz, M., & Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Educere, vol. 21, Número 69*, pp. 427-437. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11372>
- Ellis, M. K., Lepore, M., & Lieberman, L. (2012). Effect of practicum experiences on pre-professional physical education teachers' intentions toward teaching students with disabilities in general physical education classes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 361–374. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000300002>
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738–752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 401–416. <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>

- Fletcher, T., & Beckey, A. (2023). Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study. *European Physical Education Review*, 29(3), 389-404. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Furlong, J. (2000). School mentors and university tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into Practice*, 39(1), 12-19. doi:10.1207/s15430421tip3901_3
- Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D., & García-Díaz, J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 119-132. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000300119>
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning through practice: A study with Physical Education pre-service teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 121-132. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010121>
- Grabska, M., Gevorgyan, S., & Grabski, S. (2020). Pedagogical practice as an essential step for development of pedagogical competencies. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 11(1), 4211-4215. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2020.0514>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gray, S., Sandford, R., Quarmby, T., & Hooper, O. (2023). Exploring pre-service physical education teachers' trauma-related learning experiences in schools. *Teaching and Teacher Education*, 132(104212), 104212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104212>
- Greve, S., Weber, K., Brandes, B., & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship: Analysis of classroom videos using the Classroom Assessment Scoring System K 3. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(3), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0>
- Guerrero, M., Martínez, P., Hinojosa-Torres, C., Vargas-Díaz, H., Araya-Hernández, A., & Hurtado-Guerrero, M. (2022). Competencias que precisan estudiantes de educación física en la práctica profesional: representaciones desde la experiencia de profesores mentores del sistema escolar chileno. *Retos*, 45, 731-742. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92554>
- Hinojosa-Torres, C., Araya-Hernández, A., Vargas-Díaz, H., & Hurtado-Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>
- Hinojosa-Torres, C., Vargas-Díaz, H., Carrasco-Beltrán, H., Araya-Hernández, A., Martínez-Sotelo, C., Hurtado-Guerrero, M., & Espoz-Lazo, S. (2023). Componentes del discurso docente en el desempeño de la práctica profesional en estudiantes de pedagogía en educación física de Valparaíso-Chile. *Retos*, 49, 691-700. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97241>
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>
- Jenkins, J., Garn, A., & Jenkins, P. (2005). Preservice teacher observations in peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education: JTPE*, 24(1), 2-23. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.2>
- Jeong, M., Block, M., Kim, S.-Y., Oh, H., & Lee, H.-K. (2021). NCEID feature article—the effects of adapted physical education practicums on pre-service physical education teachers' confidence. *Palaestra*, 35(3). <https://www.js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/11285>
- Kim, C.-M., Kim, M.-J., Youn, H.-S., & Jung, J.-H. (2023). Exploring skills in observing teaching competency through video evaluation of class demonstrations by pre-service physical education teachers. *Sustainability*, 15(3), 2183. <https://doi.org/10.3390/su15032183>
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69). doi:10.1186/1748-5908-5-69
- Martí-Noguera, J. J., & Gaete, R. (2019). Building a socially responsible higher education system in Latin America: Advances and challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 97. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3925>
- Mayorga-Fernández, M. J., Madrid, D., & De La Rosa, L. (2021). La formación inicial docente desde la responsabilidad social universitaria: satisfacción del alumnado en relación a una experiencia de aprendizaje-servicio. *Ensayos*, 1(36), 35-50. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2731>
- Melki, H., & Bouzid, M. (2021). What Physical Education Trainees Think about Teaching Profession and Mentoring during a TVET Practical Traineeship? *Journal of Technical Education and Training*, 13(2), 34-43. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/7677>
- Moen, K., & Standal, Ø. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34(02), 111-126. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2014-02-04>
- Moen, K., & Standal, Ø. (2016). Practicum in physical education teacher education: An educational partnership? *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016635715>
- Mojumder, M. (2021). The effects of teachers' training on professional development and teaching practice: A case study of two selected colleges in Bangladesh. *Journal of Governance and Development*, 2(1), 148-179. <https://doi.org/10.46404/panjogov.v2i1.2917>
- Molina, M., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C., & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Formative and Shared Assessment and Feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 18(55). <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>
- Mujica, F., Gajardo, P., Osorio, A., & Salas, C. (2023). 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>
- Munn, Z., Peters, M., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *Medical Research Methodology*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de*

- Cardiología*, 74(9), 790–799. doi:10.1016/j.recesp.2021.06.016
- Peters, M., Godfrey, C., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141–146. <https://doi.org/10.1097/xeb.0000000000000050>
- Pineda-Rodríguez, Y., & Loaiza-Zuluaga, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265–285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 113–128. Doi: 10.21703/rexe.20191837ponce1
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286–304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99366775006>
- Rodríguez, A. (2020). Una propuesta de formación en prácticas profesionales de la Educación Física. Entre el ámbito formal y no formal. *Lúdica Pedagógica*, 1(31), 7-16. <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11735>
- Sánchez, G., & Jara, X. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 316–342. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200012&lng=en&tng=es.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Temple Smith.
- Singh, Y. (2018). Role of physical education in developing students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 09(01), 380–388. <https://doi.org/10.36893/tercomat.2018.v09i01.380-388>
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302. doi:10.1080/13598660500286333
- Souza de Carvalho, R., Castillo, M., Castillo, F., Faúndez, C., Bassoli de Oliveira, A., & Matias de Souza, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de educación física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(3), 426–446. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Standal, Ø., Moen, K., & Moe, V. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165–178. <https://doi.org/10.1177/1356336x13508687>
- Tadeu, R., & Alves da Costa, R. (2016). Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. *Motriz: Revista de Educacao Fisica. UNESP*, 22(3), 183–189. <https://doi.org/10.1590/s1980-6574201600030009>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91–114. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp
- Tickle, L. (2001). Professional qualities and teacher induction. *Journal of In-Service Education*, 27(1), 51–64. doi:10.1080/13674580100200146
- Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M., Garrity, C., Lewin, S., Godfrey, C., Macdonald, M., Langlois, E., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., & Straus, S. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/m18-0850>
- Tsuda, E., Wyant, J., Sato, T., & Haegele, J. (2019). Pre-service physical education teachers' practicum experiences teaching PreK children. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 3(4), 128–140. <https://doi.org/10.1080/24711616.2019.1644980>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597–604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Vedovatto I., & de Souza, S. (2014). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111–124. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46271>
- Venâncio, E., de Souza, S., & Cerignoni, L. (2022). A formação de professores de educação física em Portugal, EUA e Brasil sob a perspectiva da profissionalização do ensino no estagio supervisionado. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6654>
- Vera-Assaoka T., & Castro, D. (2022). El desarrollo de competencias en el Prácticum de la formación universitaria de estudiantes de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 24(4), e234. <https://doi.org/10.24215/23142561e234>
- Ward, P., Higginson, K., & Cho, K. (2020). Core practices for preservice teachers in physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(5), 37–42. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1734505>
- Watts, W., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290–299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>
- Zapatero-Ayuso, J., Ruiz-Tendero G., Avilés, C., & Miraflores, E. (2021). Universidad y escuela: reflexiones de los futuros maestros de Educación Física sobre la transferencia teórico-práctica. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 383–394. <https://doi.org/10.5209/rced.70234>
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 4th edition. McMillan
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. doi:10.1177/0022487109347671

Datos de los/as autores/as:

Claudio Hinojosa-Torres	claudio.hinojosa@unab.cl	Autor/a
Sebastián Espoz-Lazo	s.espoz.l@gmail.com	Autor/a
Víctor Reyes Contreras	varcbal@gmail.com	Autor/a
Daniel Duclos-Bastías	daniel.duclos@pucv.cl	Autor/a
Macarena Hurtado-Guerrero	hurtado.macarena@gmail.com	Autor/a
Juan Pablo Zavala-Crichton	jzavala@unab.cl	Autor/a
Rodrigo Yáñez-Sepúlveda	rodrigo.yanez.s@unab.cl	Autor/a