



## Tensiones sobre la motricidad en la formación inicial docente en Educación Física: perspectiva del estudiantado

*Tensions on motricity in initial teacher training in Physical Education: student perspective*

### Autores

Andri Velásquez-Salazar <sup>1</sup>  
 Alexis Araya Cortés <sup>2</sup>  
 Isolda Vergara-Santiago <sup>1</sup>  
 Felipe Mujica Johnson <sup>3</sup>  
 Vicente Rojas Gamboa <sup>1</sup>  
 Patricio Anaconda Godoy <sup>1</sup>  
 José González Órdenes <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás (Chile)  
<sup>2</sup> Universidad de La Serena (Chile)  
<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Chile (Chile)

Autor de correspondencia:  
 Andri Velásquez Salazar  
 avelasquez13@santotomas.cl

Recibido: 02-09-25  
 Aceptado: 30-09-25

### Cómo citar en APA

Velásquez-Salazar, A. J., Araya Cortés, A., Vergara-Santiago, I., Mujica Johnson, F., Rojas Gamboa, V., Anaconda Godoy, P., & González Órdenes, J. (2025). Tensiones sobre la motricidad en la formación inicial docente en Educación Física: perspectiva del estudiantado. *Retos*, 72, 1162-1173. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.117511>

### Resumen

**Introducción:** La formación inicial docente continúa enfrentándose a tensiones que dificultan la transferencia pedagógica de la motricidad al contexto real.

**Objetivo:** Explorar las percepciones del estudiantado de pedagogía en Educación Física sobre las orientaciones pedagógicas recibidas respecto a la motricidad humana.

**Metodología:** Se desarrolló una investigación cualitativa de diseño fenomenológico, aplicando entrevistas estructuradas a veintidós estudiantes de una universidad chilena. El análisis se basó en la codificación abierta y axial, con apoyo del Software Atlas. Ti 7.5.

**Resultados:** Los resultados evidenciaron inseguridad y dificultades para aplicar contenidos en contextos reales, atribuibles a metodologías centradas en lo técnico, ausencia de experiencias formativas situadas, tensiones marcadas entre la teoría, la práctica y un enfoque fragmentado sobre la motricidad.

**Conclusión:** Se concluyó que repensar la formación inicial docente desde una perspectiva crítica e integradora de la motricidad favorecería la construcción de competencias docentes reflexivas, coherentes con los desafíos contemporáneos. La limitación del trabajo residió en el carácter local del estudio lo que impide generalizar sus hallazgos, aunque aporta una mirada situada sobre la realidad formativa del estudiantado de esa universidad.

### Palabras clave

Educación Física; formación inicial docente; motricidad; práctica pedagógica.

### Abstract

**Introduction:** Initial teacher training continues to face challenges that hinder the pedagogical transfer of motricity to real-life contexts.

**Objective:** To explore the perceptions of physical education students regarding the pedagogical guidance they have received on human motricity.

**Methodology:** Qualitative research with a phenomenological design was conducted, using structured interviews with twenty-two students at a Chilean university. The analysis was based on open and axial coding, with the support of Atlas. Ti 7.5 software.

**Results:** The results showed insecurity and difficulties in applying content in real contexts, attributable to methodologies focused on technical aspects, a lack of situational training experiences, marked tensions between theory and practice, and a fragmented approach to motricity.

**Conclusion:** It was concluded that rethinking initial teacher training from a critical and integrative perspective of motricity would favor the construction of reflective teaching competencies consistent with contemporary challenges. The limitation of the work lay in the local nature of the study, which prevents its findings from being generalized, although it provides a situated view of the training reality of the students at that university.

### Keywords

Physical Education; initial teacher training; motricity; pedagogical practice.

## Introducción

La formación inicial docente (FID) en Educación Física (EF) constituye un proceso complejo en el que convergen tensiones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que impactan directamente en la preparación del futuro profesorado. Entre los múltiples desafíos que enfrenta, uno de los más relevantes es la integración de la motricidad humana (MH) como eje central de la praxis educativa. Aunque en el discurso académico se reconoce la importancia de este constructo, en la práctica persisten enfoques fragmentados que dificultan su comprensión y su adecuada implementación en los programas formativos. Este desfase genera un problema central: la FID en EF no logra articular de manera efectiva la motricidad humana como un componente transversal que vincule teoría, práctica y reflexión crítica, limitando así la consolidación de una formación integral y contextualizada.

Diversos autores han destacado que la práctica pedagógica debe situarse como eje articulador de la FID, en tanto posibilita el tránsito del conocimiento teórico al saber pedagógico (Ponce y Camus, 2019). En esa misma línea, Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023) sostienen que los aspectos curriculares y las experiencias de práctica deben ser considerados como elementos fundamentales para construir una preparación crítica, contextualizada y coherente con los desafíos sociales y educativos actuales. No obstante, la creciente preocupación por la calidad de la FID ha puesto en evidencia que aún existen brechas importantes en la implementación de cambios, particularmente en los contenidos relacionados con la MH, cuya presencia sigue siendo limitada o poco articulada en muchos programas (Rodríguez y Caballero-Blanco, 2022; Pena-Baeza, 2024).

Se ha planteado la necesidad de rediseñar los programas de FID en EF desde una visión holística de la MH, que supere la transmisión técnica y funcional para integrar dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales. De manera similar, Toro et al., (2024) proponen enfoques críticos que explican cómo las experiencias corporales configuran identidades y roles sociales, mientras que Mujica et al., (2024) resaltan la urgencia de incorporar la perspectiva de género, históricamente relegada en la profesión. Estas miradas tensionan los modelos tradicionales y posicionan la MH como un campo emergente con alto potencial transformador.

En los últimos años, la FID en EF ha transitado de enfoques centrados en la instrucción hacia perspectivas que valoran la formación humana y la reflexión crítica sobre las prácticas corporales (Castillo-Paredes, 2022; Poblete-Valderrama et al., 2022). Impulsando nuevas reflexiones sobre el rol de la EF en el desarrollo integral del estudiantado (Maravé-Vivas et al., 2023; León-Díaz et al., 2022). Sin embargo, persisten enfoques fragmentados que limitan la comprensión pedagógica de la MH (Sosa y Perdomo, 2023), mientras conviven distintos marcos conceptuales que requieren clarificación: la MH como constructo amplio e integrador, la competencia motriz con alcance más restringido pero relevante formativamente (Ruiz-Pérez, 2021; Toro et al., 2024), y otros enfoques como la cultura corporal, la educación corporal o la EF descolonial, que reconocen al otro desde sus particularidades culturales y sociales (Carvalho, 2017; Gamboa et al., 2022; Guerrero et al., 2025; Poblete-Valderrama et al., 2022). Para superar esta brecha, se plantea integrar de manera equilibrada dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, respondiendo así a la diversidad del alumnado y a los desafíos actuales (Peña et al., 2021; Duclos et al., 2023; Mujica-Johnson et al., 2024).

La literatura muestra que en muchos programas de EF persiste una desconexión entre lo teórico, lo metodológico y lo práctico en torno a la MH (Toro et al., 2024). Esto se refleja en la formación en centros escolares, donde surgen incidentes críticos que dificultan la construcción de saberes pedagógicos situados (Mujica-Johnson et al., 2023; Velásquez et al., 2021). En Chile, Schilling-Lara et al. (2023) señalan que los cambios curriculares en la formación docente deben integrar la voz de los actores educativos para generar programas pertinentes y contextualizados. Estas transformaciones evidencian una transición paradigmática en la que la MH aparece no solo como contenido, sino también como lenguaje y práctica social (Castillo-Retamal et al., 2024). De igual modo, Sosa y Perdomo (2023) proponen una mirada hermenéutica de la praxis docente, donde el cuerpo en movimiento se convierte en lenguaje pedagógico. Por lo tanto, aprender debe ser un proceso vivencial en el cual la MH se conciba como vía de aprendizaje y descubrimiento (Rodríguez y Caballero-Blanco, 2022).

Otro aspecto relevante en este debate es la relación dialógica entre profesorado y estudiantado, así como entre pares, que ha sido destacada como un factor clave para el aprendizaje en contextos de FID en EF (Mujica-Johnson, 2025; Rannau, 2024). Estas interacciones posibilitan procesos de reflexión compartida



y construcción colectiva de saberes, lo cual resulta fundamental para superar la visión meramente técnica de la MH. De esta manera, se reconoce que la FID debe facilitar experiencias transformadoras desde la praxis corporal y orientadas a la construcción de competencias pedagógicas críticas y reflexivas. (Maravé-Vivas et al., 2023).

La valoración de la MH en la FID aún presenta vacíos curriculares y metodológicos que limitan su impacto en la práctica educativa. Asenjo-Paredes et al. (2024) señalan que es urgente revisar las concepciones evaluativas que restringen la posibilidad de aprendizajes significativos en la EF. En la misma línea, Prieto y Cerro (2021) identifican una visión dividida y poco reflexiva de los estudiantes respecto al papel de la motricidad en la infancia, lo que sugiere la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza desde etapas tempranas. En contraste, Alonso y Pozo (2020) señalan que la MH suele ser percibida como un elemento prescindible en el currículo, situación que puede explicarse por la influencia de enfoques tradicionales de la EF moderna que omitieron la reflexión crítica sobre la epistemología de la disciplina (Kirk, 2010). Esta brecha sigue siendo evidente en el contexto chileno (Guerrero y Mujica, 2025), donde urge repensar las estrategias formativas desde enfoques más integradores (Coello, 2024).

Frente a estas limitaciones, emergen propuestas alternativas como la motricidad comunitaria, que promueve aprendizajes vinculados con los intereses, contextos y capacidades del estudiantado (González y Garrido, 2025). De igual modo, Fernández-Rio y Saiz-González (2023) destacan la importancia de considerar estas experiencias en la FID, reconociendo la diversidad de trayectorias y necesidades del alumnado. Estas visiones coinciden en que la FID debe trascender la transmisión de contenidos técnicos y abrirse a la generación de aprendizajes situados, es decir, adquiridos a través de la experiencia y la práctica (Navarro-Patón et al., 2019). De esta forma, la MH se configura no solo como contenido curricular, sino como componente articulador del aprendizaje, capaz de favorecer la construcción de saberes pedagógicos relevantes y transformadores (Coello, 2024; Asenjo-Paredes et al., 2024; Jiménez et al., 2024; Toro-Arévalo et al., 2022).

Las experiencias formativas en la FID muestran la necesidad de metodologías que fomenten la participación activa del estudiantado, permitiendo la reflexión sobre errores, tensiones y realidades diversas en el contexto educativo (Velásquez et al., 2021). Así, la integración de saberes pedagógicos relacionados con la MH no solo enriquece la formación inicial, sino que también abre la posibilidad de establecer puentes con otras áreas del conocimiento, favoreciendo una comprensión más profunda de la EF como práctica educativa que responde a las complejidades del sujeto (Picardo et al., 2024). De esta manera, la formación del profesorado en EF debe orientarse hacia la preparación de agentes transformadores capaces de promover el bienestar integral del alumnado y de impulsar una EF orientada hacia el desarrollo de la motricidad en la infancia con impacto positivo a nivel personal y social (Chicaiza et al., 2025; Ponce y Camus, 2019).

A partir de lo expuesto, se observa que, si bien la FID en EF ha avanzado hacia enfoques más críticos y reflexivos, aún persisten brechas que limitan la integración plena de la MH en los procesos formativos. La falta de estudios que indaguen en las percepciones del estudiantado constituye una brecha de conocimiento relevante, pues comprender cómo interpretan y aplican las orientaciones pedagógicas vinculadas con la MH permite identificar obstáculos y proponer mejoras significativas en el currículo y en la práctica docente. En este sentido, la investigación aporta evidencia empírica inédita que permite visibilizar las tensiones que viven los futuros docentes de EF y se proponen insumos para proyectar un rediseño curricular desde un enfoque crítico y situado.

De acuerdo con lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta el estudiantado de EF en cuanto a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos sobre la MH? En coherencia con la pregunta, el objetivo de este estudio es explorar la percepción del estudiantado de Pedagogía en EF respecto a las orientaciones pedagógicas recibidas en las asignaturas vinculadas a la MH.

## Método

### Diseño

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado por los principios del diseño fenomenológico interpretativo, el cual resulta pertinente para comprender la experiencia vivida del estudiantado en torno a las orientaciones pedagógicas recibidas sobre la MH durante su proceso formativo (Páramo et al., 2020; García, 2024). Esta perspectiva metodológica permite aproximarse al sentido que otorgan los participantes a sus trayectorias educativas, reconociendo la subjetividad y la intencionalidad de sus discursos en contextos específicos.

### Participantes

La muestra fue conformada por 22 estudiantes de la carrera de Pedagogía en EF pertenecientes a una universidad chilena. El criterio de inclusión contempló la matrícula activa en el primer semestre del año académico 2025 y la aprobación previa de asignaturas clave vinculadas a la motricidad, tales como: MH, curriculum y motricidad, evaluación de los aprendizajes motrices, didáctica de la motricidad y motricidad comunitaria. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional, orientado a la saturación informativa, con el propósito de garantizar la heterogeneidad de perspectivas dentro del grupo estudiado (Sánchez et al., 2020).

Tabla 1. Detalles de los Participantes

Año de estudio	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Quinto año	3	6	9
Cuarto año	4	9	13
			22

Fuente: Elaboración Propia.

### Instrumentos

La técnica empleada para la recolección de los datos fue la entrevista estructurada, que es un tipo de entrevista donde el entrevistador ha preparado una lista estandarizada de preguntas cerradas (González-Veja et al., 2022). Construida a partir de un guion compuesto por cinco preguntas agrupadas en tres dimensiones: proceso formativo, comprensión de la MH y transferencia pedagógica. Dicho instrumento fue sometido a juicio de experto para asegurar su validez de contenido, atendiendo a criterios de claridad, coherencia y pertinencia teórica (Rodríguez et al., 2014). Las entrevistas fueron desarrolladas en modalidad presencial, grabadas con consentimiento informado y transcritas para su posterior análisis.

Tabla 2. Categoría y guion de preguntas

Categorías	Preguntas asociadas
Proceso formativo	¿Cómo definirías tu proceso de formación inicial en la carrera de pedagogía en EF?
Motricidad humana	Según tu experiencia formativa, ¿cómo definirías la motricidad? ¿En qué medida logras articular teoría y práctica al momento de aplicar lo aprendido sobre la motricidad humana?
Transferencia del conocimiento	¿Cuáles han sido las principales barreras que has encontrado al momento de implementar los conocimientos sobre motricidad en contextos reales? ¿De qué manera los profesionales han promovido el análisis crítico de la motricidad humana en tu proceso formativo?

Fuente: Elaboración Propia.

### Análisis de los datos

El análisis se desarrolló manualmente mediante un proceso de codificación abierta y axial, conforme a los principios del enfoque cualitativos. Este proceso implica generar relaciones y sentido interpretando desde la narrativa, los contextos y las acciones para reconstruir significados (Catalán, 2021; Flick, 2013). La codificación abierta se aplicó en una primera fase, a partir de una lectura analítica de las transcripciones, en la que se identificaron y segmentaron unidades de significado relevantes. Estas fueron sistematizadas con apoyo Software Atlas. Ti 7.5 para organizar y recuperar la información de manera más

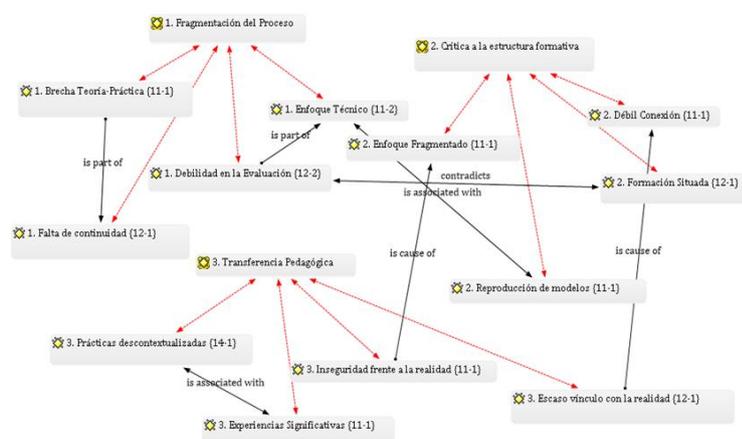


precisa. En una segunda fase se llevó a cabo la codificación axial, consistente en agrupar los códigos en función a las relaciones semánticas, lo que permitió establecer vínculos entre las categorías emergentes. Para garantizar la validez y confiabilidad del proceso, se aplicaron criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, asegurando correspondencia entre los datos y las interpretaciones. Este proceso implicó una revisión constante de los códigos y categorías, así como la comparación sistemática entre los hallazgos y la narrativa de los participantes, con el fin de mantener la coherencia interna del análisis.

## Resultados

A partir del análisis de las entrevistas se configuraron tres categorías centrales que revelan tensiones estructurales en la FID en EF, especialmente en la comprensión de la MH: 1) fragmentación del proceso, 2) crítica a la estructura formativa, 3) dificultades en la transferencia pedagógica. Estas categorías emergen de un proceso sistemático de codificación abierta y axial, orientado por un enfoque fenomenológico en el cual las voces del estudiantado permiten tensionar los supuestos tradicionales de la FID.

Figura 1. Códigos y subcódigo voces del estudiantado sobre la FID.



Fuente: Elaboración Propia con Atlas. Ti.

### 1. Fragmentación del proceso formativo.

La desconexión entre los saberes teóricos y su aplicación práctica se evidencia como una preocupación fundamental en la experiencia formativa. Un estudiante lo expresa claramente: “mi proceso formativo ha sido muy enriquecedor en términos teóricos, pero con vacíos importantes en la aplicación práctica”. Esta percepción se complementa con otra voz que describe la temporalidad fragmentada del proceso: “durante los primeros años, la formación se centró demasiado en lo teórico y recién en los últimos semestres comenzamos a vincular estos conceptos con experiencias prácticas reales”.

La tensión entre ambos componentes formativos se manifiesta de manera evidente en las experiencias del aula, tal como lo señala un participante: “en las clases prácticas logro avanzar, pero cuando intento fundamentar mis decisiones pedagógicas, me doy cuenta de que no manejo bien los conceptos de la motricidad”. Esta dificultad se extiende cuando otro estudiante expresa: “la integración de teoría y práctica ha sido una gran debilidad en mi formación”, evidenciando que la problemática trasciende experiencias individuales para constituirse en una tensión estructural.

La magnitud de esta desarticulación se revela en testimonios como: “siento que la articulación entre teoría y práctica es uno de los aspectos más débiles de mi formación”. Un participante agrega una perspectiva que sitúa esta brecha en el contexto de la práctica pedagógica real: “hay una desconexión evidente entre lo que se enseña en el aula y lo que pasa en terreno, la escasa articulación de la teoría y la realidad se ha convertido en una barrera importante para mi formación”.

La falta de continuidad entre asignaturas constituye otro núcleo problemático identificado, caracterizado por la ausencia de articulación sistemática entre diferentes componentes formativos. Un estudiante expresa esta tensión: “siento que no siempre existe una conexión clara entre los conceptos abordados y su implementación en el aula o en contextos reales”, evidenciando cómo la desarticulación curricular impacta directamente en la comprensión de la intervención pedagógica.

La dimensión de esta fragmentación se revela en el siguiente testimonio: “pareciera que se trabaja cada asignatura de manera aislada, lo que impide construir una visión integral de la motricidad, hay profesores que la abordan de manera diferente”. Esta percepción se ve reforzada por expresiones que demuestran la falta de coherencia formativa: “muchos profesores suponen que ya comprendemos ciertos aspectos de la motricidad y no son explicados en profundidad ni contextualizados solo mandan a leer un artículo o un libro y listo”.

La persistencia de esta problemática se manifiesta claramente cuando un participante señala: “la articulación entre asignaturas sigue siendo un problema, ya que no siempre se nota una continuidad en los contenidos ni en los enfoques de la motricidad”. Esta situación genera consecuencias directas en la práctica formativa: “en la práctica, repetimos modelos preestablecidos sin comprender a fondo su lógica ni su adecuación a diversos contextos educativos”. Esta complejidad en la comprensión de la MH se identifica claramente, como lo expresa otro estudiante: “cuando se trata de integrar conceptos vinculados con la motricidad tengo muchas falencias y confusiones”.

## 2. Crítica a la estructura Formativa

La ausencia de herramientas contextualizadas es otra de las problemáticas que logran destacar los participantes mencionando la falta de recursos y materiales didácticos que faciliten la adaptación de contenidos motrices a contextos escolares reales. Un estudiante señala: “por momentos pareciera que se trabaja cada asignatura de manera aislada, lo que impide construir una visión integral de la motricidad”. Esta carencia se refuerza en el testimonio: “Esta falta de coherencia impide desarrollar una comprensión profunda de la motricidad”.

Las implicaciones de esta ausencia se hacen visibles cuando otro participante indica: “en la teoría lo entiendo, pero en la práctica aún no sé cómo generar experiencias pedagógicas que promuevan una visión más integral de la motricidad”. Esta tensión revela la necesidad de formar al estudiantado de estrategias didácticas flexibles y situadas. Esa desconexión genera inseguridad profesional, como indica una de las entrevistadas: “no se ha promovido la creación de actividades pedagógicas que respondan a las necesidades particularidades de los distintos contextos escolares cuando realizamos alguna actividad”. El estudiantado requiere mayor proximidad a la realidad escolar durante su formación inicial.

A pesar de las discusiones teóricas sobre enfoques críticos de la MH, persiste un predominio de prácticas y metodologías mecanicistas. Una estudiante señala: “la mayoría de los profesores siguen enseñando bajo un modelo muy técnico, centrado en el rendimiento y la reproducción más que la reflexión pedagógica”. Esta reproducción se refleja en el siguiente testimonio: “se ha priorizado los contenidos y las evaluaciones donde el profesor de mayor importancia a la técnica y a lo deportivo, ha faltado trabajar la manera de enseñar en danzas folclóricas; se nos pide solo bailar, no se ha profundizado en cómo crear actividades que consideren las realidades de los niños”. La falta de flexibilidad didáctica se ve tensionada cuando otro participante comenta: “el diseño de actividades suele responder más a la intuición o modelos replicados que a una verdadera reflexión didáctica fundamentada”.

## 3. Dificultades en la Transferencia Pedagógica.

La mayoría de los participantes describen las instancias formativas como escasamente vinculadas con las demandas del aula. Un estudiante afirma: “las clases en su mayoría son expositivas y cuando hay reflexión esta no se vincula con la práctica pedagógica”. Esta desconexión se evidencia en otro testimonio: “algunas asignaturas permiten cierto grado de integración entre los contenidos, pero en general el profesor trabaja la teoría por un lado y la práctica por otro”.

La ausencia de situaciones reales de enseñanza se refleja en: “las prácticas han sido más bien replicativas y escasamente reflexivas, solo se realizan las intervenciones y allí termina la evaluación, sin ninguna retroalimentación de lo realizado”. Otro participante comenta: “hace falta una conexión más clara entre lo conceptual y lo didáctico para poder intervenir en los espacios escolares con mayor confianza”. Esta

descontextualización limita la posibilidad de aplicar la teoría en escenarios reales, restringiendo la formación de competencias para diseñar y aplicar propuestas pedagógicas contextualizada.

La falta de preparación para enfrentar la complejidad del aula genera temor y dudas en el estudiantado. Un entrevistado lo comparte de la siguiente manera: “el miedo a equivocarme en la práctica frente a los estudiantes ha sido para una de las barreras emocional”. Esta inseguridad se agrava por la carencia de acompañamiento formativo: “la falta de acompañamiento al momento de aplicar los conocimientos en contextos reales es una gran dificultad”.

La tensión entre lo aprendido y las experiencias en el sistema educativo se hace evidente en el siguiente planteamiento: “no todos los docentes guías están actualizados con estos temas, a veces solo van a evaluar, lo que genera cierta tensión entre lo que se propone en la clase y lo que se espera”. Otra estudiante añade: “las actividades prácticas en terreno siguen siendo escasas y no siempre representan la realidad educativa, lo que genera una limitación importante entre lo que se enseña en el aula y lo que efectivamente se vive en las escuelas”.

## Discusión

### 1. Fragmentación del proceso formativo.

La EF continúa marcada por la presencia de modelos tradicionales, como biomédico que han predominado históricamente y que incluso en el siglo XXI, mantienen como eje central la salud corporal (Poblete-Valderrama et al., 2022). Esta orientación ha conducido a prácticas centradas en saberes procedimentales y a una limitada reflexión sobre lo que significa educar desde una perspectiva multidimensional, integrando habilidades, conceptos y actitudes (Peña et al., 2021). Frente a ello, la MH emerge como un fundamento pedagógico que enfatiza el sentido, la intencionalidad y la sociabilidad del cuerpo en interacción con distintos contextos, integrando dimensiones motrices, cognitivas y socioafectivas (Rodríguez y Caballero-Blanco, 2022; Jiménez et al., 2024). Uno de los desafíos actuales es llevar a la práctica un modelo constructivista orientado a relaciones de reconocimiento recíproco en la labor pedagógica, pretendiendo erradicar prácticas reproductivas de competencias y estandarización del rendimiento deportivo (Schilling-Lara et al., 2023).

La persistente brecha entre la teoría y práctica refuerza esta fragmentación. Aunque en el plano teórico se reconoce un giro hacia enfoques más integrales, en la práctica siguen predominando metodologías de carácter biológico y tecnicista (Poblete-Valderrama et al., 2022). Esto genera un desfase que obstaculiza la articulación entre saberes y la construcción de aprendizajes colaborativos, vivenciales y dialogantes (Guerrero y Mujica, 2025; Jiménez et al., 2024; Mujica, 2025; Rannau, 2024). Esta desconexión también se refleja en la falta de continuidad curricular y en la tendencia a priorizar prácticas vinculadas con evaluaciones estandarizadas lo que limita la posibilidad de integrar de manera equilibrada conocimiento y acción (Garrido, 2020; Duclos et al., 2023).

La debilidad en la evaluación formativa constituye otra limitación, lejos de potenciar el aprendizaje persisten modelos centrados en la calificación de logros, lo que impide reconocer avances en dimensiones vinculadas con la interacción y la sociabilidad (Gamboa et al., 2022; Stieg et al., 2025). La literatura sugiere avanzar hacia enfoques que prioricen la retroalimentación y el acompañamiento continuo, favoreciendo la autonomía del estudiantado y enriqueciendo el proceso educativo (Asenjo-Paredes et al., 2024). Esta fragmentación evidencia la necesidad de reorientar la FID hacia propuestas integrales que fortalezcan la coherencia entre asignaturas, incorporen la MH como eje articulador y consoliden sistemas evaluativos formativos que acompañen de manera continua el aprendizaje.

### 2. Crítica a la Formación Inicial Docente.

En la actualidad, la EF ha buscado dejar atrás el dualismo cartesiano para aproximarse al paradigma de la complejidad que concibe al ser humano como un ser integrado por varias dimensiones que las contribuyen a su desarrollo integral (González y González, 2010). A partir de estos cambios, surge la MH como una herramienta idónea para la educación del movimiento, con énfasis en el cuerpo y sus diversas manifestaciones (Rodríguez y Caballero-Blanco, 2022). Sin embargo, pese al cambio paradigmático y a la evidencia científica disponible, el profesorado continúa replicando modelos pedagógicos tradicionales,

que carecen de efectividad, descontextualizados y poco efectivos, que limitan la construcción de aprendizajes significativos (Fernández-Rio y Saiz-González, 2023; Camus-Camus y Vergara-Núñez, 2023; Toro et al., 2024).

La ambigüedad conceptual sobre la MH ha generado tensiones en la formación, pues una mirada técnica y operativa reduce el cuerpo a acciones mecánicas desvinculadas de la realidad (Peña et al., 2021). Esta falta de definición y limitación conceptual sobre qué constituye la MH ha contribuido a sostener una estructura curricular ambigua (Pena-Baeza, 2024). Las propuestas educativas siguen ancladas en visiones tradicionales que reproducen una separación entre el cuerpo y la mente, fragmentando la experiencia formativa del estudiantado y limitando las posibilidades pedagógicas (Guerrero et al., 2025; Jiménez et al., 2024). Frente a este escenario, resulta necesario reafirmar la MH no solo como contenido, sino como condición educativa que rompe con la reproducción de gestos estandarizados y valora la expresión identitaria de cada individuo (Rodríguez y Caballero-Blanco, 2022; Montoya y Trigo, 2021).

La literatura destaca que las prácticas pedagógicas en sus diferentes etapas son esenciales para integrar saberes tanto pedagógicos como disciplinares (Camus-Camus y Vergara-Núñez, 2023). Sin embargo, la FID tiende a privilegiar experiencias simuladas entre pares, carentes de complejidad y diversidad del contexto escolar, lo que dificulta la transposición didáctica (Hinojosa-Torres et al., 2024). Esta desvinculación curricular refleja una falta de formación crítica y situada, en la medida que los saberes se transmiten de forma fragmentada y sin contacto real con la complejidad de los escenarios educativos. desvinculación curricular que afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mujica et al., 2024; Barrera y Hinojosa, 2020). Ante este escenario, se vuelve imprescindible que las universidades propicien prácticas auténticas, reflexivas y supervisadas, capaces de desarrollar autonomía, pensamiento crítico y vinculación entre habilidades conocimientos y actitudes (Duclos et al., 2023; Fernández-Rio y Saiz-González, 2023). Estas críticas ponen de relieve la urgencia de superar la ambigüedad conceptual de la MH y de avanzar hacia metodologías activas, capaces de responder a la complejidad del contexto escolar y de situar al estudiantado en el centro del proceso formativo.

### 3. Transferencia Pedagógica

Una de las problemáticas presentes dentro de la FID es la transferencia pedagógica en contextos reales. Van der Mars (2019) señala que la percepción del profesorado es baja y la preparación en la formación inicial es débil, lo que repercute en el desarrollo de las prácticas. La EF suele estar saturada de tareas teóricas y escritas, generando desmotivación en los procesos formativos (Quennerstedt, 2019; Tolgfors, 2018). Por ello, las prácticas en contextos reales resultan fundamentales, pues orientan el trabajo personal, profesional y consolidan aprendizajes mediante experiencias vividas (Castillo-Retamal et al., 2024; Mujica et al., 2023). El Profesorado en formación debe combinar conocimientos disciplinares con habilidades pedagógicas que permitan transferir la teoría a la enseñanza y generar estructuras significativas en las asignaturas relacionadas con la motricidad, promover un aprendizaje coherente entre el saber y el hacer (Montás y Sánchez, 2022). En este sentido, se destaca la MH como una de las asignaturas presente en la gran mayoría de mallas curriculares de las universidades, pero existen complicaciones en el profesorado en formación docentes en EF a la hora de planificar y realizar clases en escenarios reales (Caniunqueo-Vargas et al., 2023).

La inseguridad frente a la realidad escolar constituye otra barrera en la transferencia pedagógica, la formación en la MH suele ser insuficiente o fragmentada, reduciendo la confianza del estudiantado para enfrentar el aula con herramientas pertinentes (Guío, 2022; Coello, 2024). Las prácticas situadas resultan claves para que los docentes en formación adquieran seguridad y destrezas al aplicar los contenidos, promoviendo un ejercicio profesional más eficaz y evitando desmotivación o frustración (Castillo-Retamal et al., 2024; Montás y Sánchez, 2022; Peña et al., 2021). Resulta urgente que la FID articule la MH con experiencias reales y que promueva aprendizajes significativos desde un enfoque que sitúe la teoría en diálogo con la práctica contextualizado con las comunidades educativas (Velásquez et al., 2021). La evidencia sobre las limitaciones en la transferencia pedagógica muestra que la FID requiere fortalecer las prácticas situadas y la articulación efectiva entre teoría y práctica, de modo que el estudiantado desarrolle competencias pedagógicas aplicables en escenarios diversos.

## Conclusiones

La FID en Educación Física sigue enfrentándose a tensiones que dificultan la transferencia pedagógica sobre la MH al contexto real. La presencia de contenidos teóricos, junto con la escasez de prácticas situadas y el débil vínculo con las realidades escolares, no solo generan inseguridad en el estudiantado, sino que perpetúan una visión fragmentada de la MH entendida más como técnica que como experiencia educativa cargada de sentido. Por tanto, es urgente repensar la estructura de la FID, fortaleciendo la MH desde una perspectiva práctica, crítica y significativa que permita una formación coherente entre el saber, el hacer y el reflexionar.

La fragmentación del concepto de MH en la FID no es únicamente un problema de definiciones académicas, sino también una manifestación de estructuras institucionales, curriculares y metodológicas que mantienen visiones parceladas del cuerpo y el conocimiento. Superar esta fragmentación implica reconfigurar las prácticas formativas desde una lógica integradora que reconozca la complejidad de la experiencia corporal y su potencial educativo, considerando la afectividad, la ética, la inclusión y dimensiones socioculturales. Entre estas últimas es preciso señalar el género, el factor socioeconómico, la interculturalidad y los derechos humanos. De este modo, la formación deja de ser un proceso de transmisión de saberes para transformarse en un camino de reflexión situada, donde enseñar supone también interrogar la propia práctica. Comprender estas tensiones no equivale a resolverlas de inmediato, pero permite visibilizar la urgencia de repensar la FID solo así la EF podrá asumir su carácter transformador y el estudiantado construirá una identidad docente crítica.

Los hallazgos invitan a replantear los programas en la FID desde enfoques más vivenciales donde la práctica no sea un complemento, sino un eje estructural que dialogue permanentemente con la teoría. En el caso de la EF, la MH se sitúa como eje articulador entre la teoría y la práctica, dado su naturaleza dicotómica, como campo de construcción y como vivencia corporal de los individuos. Para futuras investigaciones sería pertinente ampliar el análisis a diferentes contextos institucionales y contrastar percepciones del estudiantado con las del profesorado, explorando así cómo se construye la noción de motricidad en distintas realidades educativas.

## Referencias

- Alonso, Á. Y., & Pozo Couto, J. M. (2020). Importancia percibida de la motricidad en educación infantil en los centros educativos de Vigo España. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1–16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046207294>
- Asenjo-Paredes, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2024). Concepciones y prácticas evaluativas en la formación inicial del profesorado en educación física. *Revista Ciencias de La Actividad Física*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>
- Barrera Robles, M., & Hinojosa Torres, 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 Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1–15. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24861/21629>
- Camus-Camus, J., & Vergara-Núñez, J. (2023). Curricular and practical considerations on teacher professional development in initial teacher training. *Revista Electronica Educare*, 27(1). <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Caniuqueo-Vargas, A., Rebolledo, P. L., Alamos Vásquez, P., Cabrera Ramos, J., Nahuelcura, R. O., & Cresp Barría, M. (2023). Formación de profesores de educación física en Chile: un análisis de las mallas curriculares, perfil de egreso y campo laboral. *Retos*, 50, 876–887. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97467>
- Carvalho, R. M. (2017). A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. *Revista Teias*, 18, (49), 254–268. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24933>
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de educación física en las necesidades educativas especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Retamal, F., Madrid-Cáceres, M., Pérez-Pino, B., Galaz-Ramírez, T., López-Trejos, R., & Faúndez-Casanova, C. (2024). Nivel de preparación de profesores de educación física frente a la violencia

- escolar: un estudio en la formación inicial docente. *Espacio En Blanco. Revista de Educación*, 2(34), 187–198. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-408>
- Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educacional cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena.
- Duclos Bastías, D., Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J., Abusleme-Allimant, R., Sobarzo-Yáñez, C., Muñoz-Arias, I., & Giakoni-Ramírez, F. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre el currículo de educación física basado en competencias. *Retos*, 47, 547–556. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94251>
- Fernández-Rio, J., & Saiz-González, P. (2023). Educación física con significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1–9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, 3rd ed.
- Gamboa Jiménez, R., Soto García, P., & Jiménez Alvarado, G. (2022). Cuerpo y escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- García Naranjo, M. L. (2024). La fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 16(34), e3122. <https://doi.org/10.22430/21457778.3122>
- González Correa, M. A., & González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la promoción de la salud*, 15(2), 173–187. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1991>
- González Pérez, D., & Rannau Garrido, J. P. (2025). Aproximación al diagnóstico situacional desde la motricidad comunitaria: propuesta de implementación del método etnográfico P.A.T.E en la educación parvularia. *Revista de inclusión educativa y diversidad*, 3, 1–14. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art43/106>
- González- Veja, A. M., Sánchez Molina, R., López Salazar, A., López Salazar, G. L. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Guerrero, S., & Mujica, F. (2025). Desafíos políticos de la educación física en Chile. Una perspectiva basada en Paulo Freire y Hanna Arendt. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4530>
- Guerrero, S., Mujica, F., & Álvaroez, B. (2025). Currículum vivido y educación física en clave descolonial. Un contexto epistemológico. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(2), 117–131. <https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/161>
- Guío Gutiérrez, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, 45, 1119–1126. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>
- Hojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Zavala-Crichton, J. P., Martín, L. C., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2024). Practices in physical education teacher training: documentary analysis of accreditations in Chile. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 13, 1–24. <https://doi.org/10.6018/sportk.634681>
- Jiménez Ramos, A. M., Fajardo Cruz, C. F., & Jurado Lopez, Y. D. (2024). Perspectivas del cuerpo y la motricidad desde los planes curriculares de educación física y las concepciones de los docentes del área. *Retos*, 52, 191–203. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.98509>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge, Ed.
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2022). Significados y valor pedagógico de las metodologías activas. Una mirada experta desde la educación física. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 575–585. <https://doi.org/10.5209/rced.76330>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning and motor skills in initial teacher training: doubling down on inclusive education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 152, 82–89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Montás García, M., & Sánchez Moreno, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos*, 46, 529–537–537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Montoya, H., & Trigo, E. (2015). Motricidad humana aportes a la educación física, recreación y deporte. Colección Léeme, Ed.

- Mujica-Johnson, F. N. (2025). Comunicación dialógica en la formación docente de educación física: reflexiones desde Martin Buber. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 5(3), 25–40. <https://doi.org/10.59614/acief52025219>
- Mujica-Johnson, F. N., Concha-López, R., Peralta-Ferroni, M., & Burgos-Henríquez, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de educación física. Análisis crítico en función del contexto chileno. *Retos*, 55, 339–345. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103535>
- Mujica Johnson, F. N., Gajardo-Cáceres, P., Osorio-González, A., & Salas-Salazar, 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>
- Páramo, D., Campo, S., & Maestre, L. (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Unimagdalena, Ed.
- Pena-Baeza, A. (2024). ¿Es la educación física ciencias de la motricidad humana? *Journal of Movement & Health*, 21(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-vol21-issue1\(2024\)art195](https://doi.org/10.5027/jmh-vol21-issue1(2024)art195)
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Cárcamo Oyarzún, J., Mosqueira, C. H., & Cresp Barría, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231–237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Picardo, L., Campos, M. J., & Ferreira, J. P. (2024). Percepciones de los profesores universitarios sobre la formación inicial de los profesores de educación física desde una perspectiva integradora en Mozambique. *Retos*, 60, 119-128. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108646>
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer Gutiérrez, L., Illanes Aguilar, L., Cenzano Castillo, L., Hetz Rodríguez, K., Flores Rivera, C., & Iturra González, A. (2022). Pedagogía en educación física “otra” y formación humana. *Retos*, 45, 1137–1143. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91936>
- Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113–128. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/723>
- Prieto Prieto, J., & Cerro Herrero, D. (2021). Percepciones de futuros maestros sobre motricidad en educación infantil: un estudio exploratorio en estudiantes de último curso. *Retos*, 39, 155–162. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78618>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Rannau Garrido, J. P. (2024). Diálogo y motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 161–186. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Rannau-Garrido, J. P. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Rodríguez Martínez, M., & Caballero-Blanco, P. (2022). El reto de educar y la aventura de aprender a través de la motricidad humana. *Sinéctica*, 59. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059/001)
- Rodríguez, D., Meneses, J., & Fábregues, S. (2014). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC, Ed.
- Ruiz-Pérez, L. M. (2021). *Educación física y baja competencia motriz*. Ediciones Morata S.L.
- Sánchez, I., González, L., & Esmeral, S. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena. Ed.
- Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., Valenzuela-Muñoz, M., Morales-Palma, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la educación física chilena: voces desde el territorio. *Revista Ciencias de La Actividad Física*, 24(2), 1–15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>
- Sosa, L., & Perdomo, Y. (2023). Praxicidad docente universitaria y el cuerpo en movimiento: interpretación hermenéutica vinculada a la motricidad humana. *Revista EDUCARE- UPEL-IPB*, 27(3), 4–17. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i3.2042>
- Stieg, R., Freitas Gama, J. C., Chaverra Fernandez, B. E., & Dos Santos, W. (2025). Evaluación y formación en educación física: concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1–34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571>

- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- Toro Arévalo, S., Fritz González, A. L., Figueroa Núñez, C. A., & Peña Troncoso, S. (2024). Trans-motricidades, re-configuración de género en la formación inicial docente en educación física, un estudio biográfico narrativo. *Retos*, 55, 769–778. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104090>
- Toro-Arévalo, S., Moreno-Doña, A., Vargas Polanía, E. F., & Castiblanco Rodríguez, Y. E. (2022). La racionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica*, 59, e1434. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/1434>
- Van der Mars, H. (2019). Credibility, relevance, impact a reminder about the importance of kinesiology research as building block for professional practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(sup1) <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1591148>
- Velásquez, A., García, L., & Veas, L. (2021). Hacia una formación axiológica insumos desde la educación física. *Revista Olimpia*. 18 (3) 89-101. <https://www.researchgate.net/publication/394214323>
- Velásquez, A., García, L., & Veas, L. (2021). Educación física: una aproximación desde la sensibilidad. *Olimpia*, 18(3), 89–101. <https://www.researchgate.net/publication/394258794>

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Andri Velásquez-Salazar	avelasquez13@santotomas.cl	Autor
Alexis Araya Cortés	alexis.arayac@userena.cl	Autor
Isolda Vergara-Santiago	ivergara12@santotomas.cl	Autora
Felipe Mujica Johnson	felipe.mujica@uautonoma.cl	Autor
Vicente Rojas Gamboa	v.rojas84@alumnos.santotomas.cl	Autor
Patricio Anaconda Godoy	p.anaconda2@alumnos.santotomas.cl	Autor
José González Órdenes	j.gonzalez366@alumnos.santotomas.cl	Autor