



Acompañar para formar: experiencias y sentido de los profesores colaboradores en las prácticas de Educación Física

Support in teacher training: experiences and meaning of collaborating teachers in the practicum of Physical Education

Autores

Belén Fierro-Saldaña ¹
Andri Velásquez-Salazar ²

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

² Universidad Santo Tomás (Chile)

Autor de correspondencia:
Belén Fierro-Saldaña
bffierro@uc.cl

Recibido: 13-11-25
Aceptado: 06-12-25

Cómo citar en APA

Fierro-Saldaña, B., & Velásquez-Salazar, A. (2026). Acompañar para formar: experiencias y sentido de los profesores colaboradores en las prácticas de Educación Física. *Retos*, 74, 880-890. <https://doi.org/10.47197/retos.v74.11811>

Resumen

Introducción: La formación inicial docente en educación física involucra diversos actores que contribuyen al desarrollo profesional de los futuros profesores. Este estudio se centra en el profesor colaborador, figura que actúa como mediador entre la teoría universitaria y la práctica escolar acompañando, guiando y retroalimentando a los practicantes en contextos reales.

Objetivo: El objetivo fue explorar los significados que los profesores colaboradores atribuyen a su rol en la formación inicial docente.

Metodología: Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-interpretativo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 33 profesores de Educación Física con experiencias en el acompañamiento de prácticas profesionales. El análisis temático permitió identificar 4 categorías principales: construcción de identidad, conocimientos disciplinarios, formación ética y enfoque pedagógico versus deportivo de la Educación Física.

Resultados: Los resultados muestran que los profesores colaboradores configuran su identidad profesional a partir de la práctica cotidiana, integrando saberes técnicos, éticos y pedagógicos, aunque enfrentan tensiones derivadas de la falta de reconocimiento y de la articulación institucional entre universidad y escuela.

Discusión: Se contrastan los hallazgos relacionados a fortalecer la formación articulada y reconocer el valor del profesor colaborador en los contextos educativos reales es esencial para mejorar la calidad de la formación inicial en Educación Física.

Conclusiones: Se propone generar espacios de co-formación que consoliden la triada formativa entre la universidad, la escuela y el profesor colaborador, avanzando hacia procesos más coherentes, sistémicos y reflexivos.

Palabras clave

Educación Física; formación de docentes; prácticas profesionales; profesor colaborador.

Abstract

Introduction: Initial teacher training in physical education involves various actors who contribute to the professional development of future teachers. This study focuses on the collaborating teacher, a figure who acts as a mediator between university theory and school practice, accompanying, guiding and providing feedback to professionals in real-world contexts.

Objective: The aim was to explore the meanings that collaborating teachers attribute to their role in initial teacher training.

Methodology: A qualitative approach was adopted with a phenomenological-interpretive design and semi-structured interviews were applied to 33 Physical Education teachers with experience in school practices. The thematic analysis allowed the identification of 4 main categories: identity construction, disciplinary knowledge, ethical training, and the pedagogical versus sports approach of Physical Education.

Results: The results show that collaborating teachers shape their professional identity based on daily practice, integrating technical, ethical, and pedagogical knowledge, although they face tensions arising from a lack of recognition and institutional articulation between university and school.

Discussion: It is concluded that strengthening articulated training and recognizing the value of the collaborating teacher in real educational contexts is essential to improve the quality of initial teacher training in Physical Education.

Conclusions: The goal is to create co-training spaces that consolidate the training triad between the university, the school and the collaborating teacher, moving towards more coherent, systemic and reflective processes.

Keywords

Physical Education; teacher training; practicum; collaborating teacher.

Introducción

En la formación inicial docente (FID) intervienen diversos elementos y actores que desempeñan un rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores de educación física (Contreras & Fierro, 2024). Este proceso contempla aspectos teóricos vinculados al estudio de los fundamentos disciplinares, dimensiones profesionales relacionadas con la ética, la formación integral y personas que cumplen funciones clave en la formación del profesorado (Nesje & Lojonberg, 2022). Entre estos se encuentran los profesores universitarios responsables de impartir los saberes teóricos necesarios para el ejercicio profesional (Aderibigbe et al., 2022), junto con ellos, los profesores guía universitarios desempeñan un papel relevante al acompañar los procesos de práctica en contextos escolares, facilitando el vínculo entre la teoría universitaria y la práctica pedagógica en escenarios reales (Ellis et al., 2020). A este proceso se suma una figura poco explorada en el ámbito de la Educación Física (EF) y es el profesor colaborador (PC) quien recibe y acompaña a los profesores en formación dentro de las aulas escolares, participando cotidianamente en un proceso formativo personalizado, situado y contextualizado.

Las prácticas pedagógicas y profesionales constituyen una parte esencial del currículo en la FID, ya que permiten articular la teoría con la experiencia en contextos formales, fortaleciendo el desarrollo de competencias profesionales y personales en los futuros profesores (Rodríguez, 2020; Schilling et al., 2025; Ayala, 2024). La participación temprana en contextos educativos en las aulas fortalece el desarrollo progresivo de las habilidades y competencias profesionales, las que evolucionan desde la observación de clases y la elaboración de notas de campo, la creación de portafolios, el apoyo directo a los profesores hasta la ejecución de clases supervisadas (Hordvik et al., 2019).

El rol del PC en contextos escolares es decisivo para la formación inicial (FI) de los estudiantes de EF (Rozelle & Wilson, 2012). Aunque su labor principal se orienta a la enseñanza de niños, niñas y adolescentes, estos profesores asumen la responsabilidad de recibir a los futuros profesores en distintas etapas de práctica, compartiendo sus experiencias, conocimientos y espacios de trabajo para favorecer los aprendizajes. Este acompañamiento permite modelar estrategias didácticas en escenarios reales y ofrecer retroalimentación directa, elementos claves en la profesionalización del futuro docente EF (Montoya & Arroyave, 2023). Se han evidenciado tensiones derivadas de la duplicidad de funciones del profesorado, quienes deben simultáneamente atender al estudiantado escolar y formar a las y los practicantes (Gallchóir et al., 2019). Estas tensiones se acentúan en contextos educativos donde predomina la rendición de cuentas y la presión por resultados en pruebas estandarizadas, lo que reduce las oportunidades de acompañamiento y experimentación pedagógica de los futuros profesores de EF (Furlong, 2013; Schilling-Lara et al., 2023). En algunos casos las prácticas suelen limitarse a la observación o al cumplimiento de instrucciones, restringiendo la autonomía, la innovación y la reflexión docente (Zapata & Agudelo, 2025).

Esta situación revela un problema de conocimiento aún no suficientemente abordado sobre la comprensión del rol que asumen los PC en el proceso formativo del estudiantado en formación. Aunque se ha reconocido que el profesorado enfrenta tensiones derivadas de asumir múltiples roles, existe todavía poca claridad sobre la manera en que los PC perciben, interpretan y manejan las exigencias institucionales junto con sus responsabilidades en la formación de los estudiantes en práctica (Flores et al., 2023). En muchos casos, estas tensiones se expresan en la dificultad para equilibrar la atención al alumnado escolar con el acompañamiento reflexivo y pedagógico de los futuros docentes.

La complejidad que enfrentan los PC en EF se evidencia en la escasa investigación sobre cómo construyen significado respecto a su rol, en un contexto donde las tensiones entre las demandas pedagógicas y deportivas se intensifican por las particularidades del entorno escolar, los objetivos curriculares y las exigencias de desempeño. Estas contradicciones dificultan la transición de una práctica pedagógica instrumental hacia una práctica reflexiva, abriendo desafíos y oportunidades para replantear la FID (Fernández et al., 2022; Velásquez-Salazar et al., 2025).

Comprender este fenómeno es clave para fortalecer la coherencia entre la formación universitaria, las prácticas profesionales y para visibilizar la contribución real del PC dentro de la triada formativa. Otros estudios, por ejemplo, han abordado las estrategias de tutorías, modelos de supervisión universitaria y la importancia de la retroalimentación en las relaciones entre tutores y estudiantes (Aderibigbe et al.,

2022; Nesje & Lejonberg, 2022; Rozelle & Wilson, 2012). Sin embargo, persiste una escasez de investigaciones que recojan la voz de los profesores colaboradores (PCs) respecto de su rol en la FID y de las tensiones que emergen de su doble función educativa. Esta ausencia constituye una brecha en el conocimiento sobre un acto esencial en la articulación entre la teoría y la práctica profesional en EF configurando así el problema central que aborda el estudio. El PC adquiere una relevancia especial, pues tiene la capacidad de incidir significativamente en el desarrollo profesional de los futuros docentes (Contreras & Fierro, 2024) y sus prácticas pueden reproducir o transformar modos de enseñar, impactando directamente en la calidad de la formación. Por la tanto, resulta necesario profundizar en la comprensión de su rol y en cómo este se configura en el marco de la FID en EF.

A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿Qué significados atribuyen los PCs a su rol en la FID del estudiantado en EF? El objetivo del estudio es explorar las percepciones de los PCs acerca de su rol en la FID de futuros profesores/as de EF. De manera específica se espera comprender las reflexiones desde la experiencia situada y narrativa de quienes acompañan directamente el proceso formativo de futuros profesores de EF y cómo ellos/as interpretan las tensiones entre aspectos identitarios, éticos y enfoques pedagógicos y/o deportivos, de modo que se favorezca la alineación entre las teorías universitarias, los acompañamientos docentes y los perfiles de egreso de la FID en EF del país.

Método

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo orientado en comprender los significados que los PCs atribuyen a su rol en la FID. Este enfoque permitió indagar en las experiencias vividas de los participantes, reconociendo la interpretación como fuentes legítimas de conocimiento (Flick, 2013; Páramo et al., 2020). La orientación fenomenológica del estudio (Manen, 2007) permitió comprender de manera profunda las percepciones y experiencias de profesores de educación física en contextos escolares a través de la narración personal de experiencias e historicidad del fenómeno social relacionado con el acompañamiento de futuros profesores de educación física y los roles inherentes a dicha tarea pedagógica (Barbaras, 2014; Creswell, 2007). Para el logro del objetivo de investigación se parte del supuesto de que las experiencias en la escuela no existen como una entidad independiente, sino que más bien se configuran en el entramado subjetivo de las experiencias, percepciones y reflexiones personales del profesorado contextualizadas en la realidad educativa.

A partir de lo anterior es que el estudio permitirá explorar las percepciones del profesorado de forma profunda en conexión con los significados vivenciados por los propios actores en su contexto de acción. Dicha aproximación permitió comprender las estructuras que subyacen la práctica de los participantes reconociendo la importancia de sus experiencias como fuente legítima de información pedagógica. Este enfoque metodológico adquiere relevancia para la formación inicial docente de educación física ya que visibiliza actores que son importantes en los procesos formativos de futuros profesores pero que su voz históricamente ha permanecido al margen del discurso universitario en la toma de decisiones de planes y programas de formación inicial del profesorado de educación física en particular.

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados a través de una muestra intencionada que cumplió con los siguientes criterios de inclusión: i) docentes con título profesional de profesores/as de educación física, ii) profesores/as de educación física insertos en contextos escolares y que reciben estudiantes en práctica, iii) contar con al menos 3 años de experiencia de acompañamiento de profesores/as en formación de educación física iv) tener más de 3 años de experiencia en contextos escolares v) disposición a participar de las entrevistas. El trabajo de campo fue desarrollado en diversos establecimientos educacionales de Chile con distintos tipos de dependencia administrativa y realidades pedagógicas, otorgando la mayor variabilidad y representatividad a los contextos educativos existentes. El total de participantes fue de 33 docentes de educación física (ver Tabla 1) quienes permitieron iluminar las experiencias vividas desde su rol en sus respectivos centros educacionales.

Tabla 1. Características de los participantes

Código	Género	Edad	Años de experiencia en contexto escolar	Nivel educativo en donde trabaja	Años de experiencia en acompañamiento a profesores en formación	Tipo de Centro educativo	Formación continua
P1	♂ (Hombre)	27	3	Secundaria	3	Particular	No
P2	♀ (Mujer)	34	8	Secundaria	5	Particular	Sí
P3	♀	28	4	Secundaria	4	Particular	No
P4	♀	38	12	Prim. y Sec	10	Subv.	Sí
P5	♂	29	5	Prim. y Sec	4	Subv.	No
P6	♂	30	4	Prim. y Sec	4	Subv.	No
P7	♀	45	18	Prim. y Sec	14	Subv.	No
P8	♂	44	16	Primaria	12	Público	Sí
P9	♂	27	3	Primaria	3	Público	No
P10	♀	49	21	Primaria	15	Público	Sí
P11	♂	45	16	Primaria	13	Público	Sí
P12	♀	27	3	Primaria	3	Público	No
P13	♀	29	4	Primaria	3	Público	No
P14	♂	44	15	Prim. y Sec	10	Particular	Sí
P15	♀	47	16	Prim. y Sec	12	Particular	Sí
P16	♂	50	19	Prim. y Sec	14	Particular	Sí
P17	♂	37	13	Prim. y Sec	10	Particular	Sí
P18	♀	39	13	Secundaria	9	Subv.	Sí
P19	♂	37	12	Secundaria	9	Subv.	Sí
P20	♂	28	3	Secundaria	3	Subv.	No
P21	♀	29	5	Primaria	3	Público	No
P22	♀	30	7	Primaria	3	Público	No
P23	♂	29	6	Primaria	4	Público	No
P24	♀	30	5	Primaria	3	Público	No
P25	♀	39	16	Prim. y Sec	9	Particular	No
P26	♂	38	15	Prim. y Sec	10	Particular	Sí
P27	♀	40	16	Prim. y Sec	10	Subv.	Sí
P28	♀	41	17	Prim. y Sec	12	Subv.	Sí
P29	♀	39	12	Prim. y Sec	8	Subv.	Sí
P30	♂	35	13	Prim. y Sec	8	Subv.	Sí
P31	♀	44	15	Secundaria	12	Particular	Sí
P32	♂	50	22	Secundaria	15	Particular	Sí
P33	♂	48	19	Primaria	12	Público	No

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

La información fue recolectada a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas de 12 preguntas comprendidas como una conversación dialógica que promovió la reflexión y la comunicación de los participantes. El guion temático de las entrevistas realizadas fue elaborado en función de los objetivos del estudio y de la literatura relevante. Se incluyeron ejes orientadores relacionados con aspectos pedagógicos de la disciplina, construcción de identidad del profesorado y las tensiones entre teoría práctica de la educación física. El guion fue revisado por dos investigadores externos con experiencia en metodologías cualitativas y en formación inicial docente, quienes aportaron ajustes para asegurar su coherencia y pertinencia. Cada entrevista tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente y fueron aplicadas de manera presencial en los contextos escolares y también de manera online con cámara encendida, de acuerdo con la disponibilidad de cada participante. Finalmente, las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de manera íntegra con la herramienta dictado de Microsoft Word. Es importante señalar que las entrevistas realizadas de manera presencial permitieron interacciones más fluidas y una mayor lectura de expresiones, mientras que las entrevistas realizadas en formato online ofrecieron más comodidad y flexibilidad para los participantes. No se identificaron diferencias relevantes en la calidad y profundidad del contenido de las respuestas, aunque las posibles variaciones fueron consideradas en el análisis para asegurar una interpretación equilibrada de la información.

En términos éticos, la investigación se llevó cabo bajo el tratado de Singapur que releva el respeto a los participantes, la confidencialidad de las respuestas y del proceso investigativo además del reconocimiento de la autonomía de cada entrevistado/a en todo el proceso. El primer acercamiento se realizó con los directivos de las escuelas mediante una carta escrita en donde se presentaron los detalles de la



investigación, el objetivo del estudio, la pauta de entrevistas, y los formatos de aplicación de la misma. Asimismo, los y las docentes de educación física fueron contactados vía mail y luego cada participante firmó un consentimiento informado donde se explicitó la voluntariedad de participación, la confidencialidad de los datos y la finalidad investigativa del estudio. Durante la implementación de las entrevistas se explicó el propósito del estudio, el uso y resguardos de la información obtenida y el derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación. En el análisis de los datos, se aplicó un enfoque ético mediante la anonimización rigurosa de las narraciones, la protección de información sensible y la interpretación responsable de los relatos, procurando no distorsionar ni sobreexponer las voces de los participantes. A modo de asegurar lo anterior, es que en el apartado de resultados cada participante tiene asignado un número correlativo del 1 al 33.

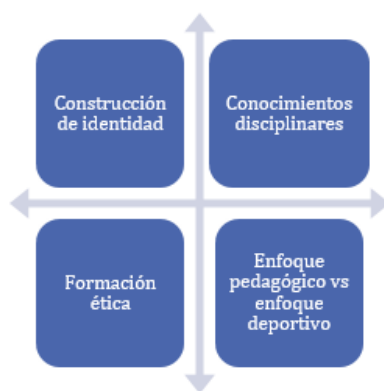
Análisis de datos

El análisis de la información obtenida a través de las respuestas, en primera instancia fue revisada por los investigadores para comenzar un proceso inductivo e iterativo bajo el sustento de un análisis temático de orientación fenomenológica (Braun & Clarke, 2020). Después de este primer acercamiento a la información obtenida, se utilizó la herramienta atlas.ti v.23 para codificar los textos y con esto identificar unidades que configuraron temas emergentes de acuerdo a las respuestas de los participantes. Dichas categorías (4) se desarrollaron de forma dialógica y reflexiva de acuerdo con los relatos de los participantes y se materializan de acuerdo con las narraciones de los y las profesoras participantes en el apartado de resultados. Para asegurar rigor científico y criterios de calidad en la investigación, se emplearon técnicas de triangulación de fuentes de información, flexibilidad continua de los investigadores e intenciones interpretativas a partir de las voces de docentes de educación física, reconociendo durante el proceso metodológico la redacción de resultados y discusión, el posicionamiento pedagógico, emocional y social de sus relatos y experiencias.

Resultados

A partir de las respuestas de los participantes emergieron cuatro categorías principales: 1.- Construcción de identidad, 2.- Conocimientos disciplinares, 3.- Formación ética y 4.- Enfoque pedagógico versus enfoque deportivo (ver figura 1). Las voces de los PCs permitieron comprender la multiplicidad de sentidos que atribuyen a su rol en la FID, evidenciando tensiones, aprendizajes y significados construidos desde la narración de la experiencia situada.

Figura 1. Categorías emergentes



Fuente: elaboración propia

Construcción de identidad

Las experiencias de los PCs reflejan cómo el proceso de acompañamiento a los/as practicantes se vinculan con su propia identidad profesional. Su rol se define no solo por las tareas pedagógicas, sino también por el ejemplo que ofrecen y la forma en que moldean las prácticas que esperan transmitir. Esto se ve reflejada de la siguiente manera: “durante la clase doy oportunidades para que el estudiante pueda desenvolverse, que haga sus juegos y lo que ha aprendido en la universidad, yo trato de dejarlo ser” (profesor 28).

La figura del PC se percibe cómo una guía que inspira desde la práctica, configurando un modo de enseñar basado en el modelaje. Así lo relata un profesor: “trato de modelar buenas prácticas y de demostrar cómo hacer una buena clase en donde los niños aprendan y se motiven, yo creo que a través del ejemplo es como se moldean las buenas estrategias didácticas” (profesor 19).

En varios relatos aparece el valor del entusiasmo y la proactividad como rasgos que el PC busca promover en los/as practicantes. Por ejemplo, una profesora lo resalta de la siguiente manera: “yo soy una profesora activa y me gusta que los estudiantes en práctica sean proactivos, que propongan ideas y demuestren que tienen ganas de venir, en esta pega [trabajo] es necesario ser activo para motivar” (profesor 6).

Los PCs también reconocen la importancia de otorgar espacios de autonomía permitiendo a los futuros docentes experimentar y aprender a través de la práctica. Esto se relaciona con la siguiente expresión: “intento entregarles el curso para que se arriesguen y comiencen a hacer partes de la clase, siempre estoy mirando para que los niños hagan caso y sigan las instrucciones, creo que esa es la mejor forma de aprender” (profesor 2). De la misma forma, otro profesor relata: “intento entregarles el curso para que se arriesguen y comiencen a hacer partes de la clase, siempre estoy mirando para que los niños hagan caso y sigan las instrucciones, creo que esa es la mejor forma de aprender” (profesor 22).

Conocimientos disciplinarios

En esta categoría los PCs destacan la importancia del dominio de contenidos específicos por parte de los practicantes. Consideran que la formación universitaria debe garantizar que los futuros docentes lleguen al aula con una base teórica sólida en los aspectos técnicos y curriculares de la asignatura. Así lo expresó un profesor: “es necesario que los estudiantes en práctica conozcan los reglamentos de los deportes, es necesario que ya sepan de qué se trata lo que deben enseñar” (profesor 7).

El conocimiento disciplinar aparece como un requisito para el apoyo afectivo en las clases, especialmente cuando los contenidos responden a proyectos o eventos escolares. Esto se vincula a través del siguiente relato: “ahora que estamos en la unidad de folclor, es imprescindible que conozcan los bailes y los principales pasos de las coreografías, con eso son una gran ayuda para preparar el evento del colegio” (profesor 18).

Los PCs también resaltan la necesidad de que los/as estudiantes comprendan la planificación pedagógica en coherencia con los objetivos de aprendizaje. Un profesor lo destaca: “no debemos perder el foco, es necesario que los estudiantes en práctica conozcan los objetivos de aprendizaje y puedan planificar en base a eso, la idea es que los niños aprendan juegos y deportes aquí” (profesor 23).

El reconocimiento de la experiencia como fuente de saber práctico también emerge con fuerza. Esto se relaciona con la planteado por el profesor: “yo me siento muy preparada para recibir estudiantes en práctica, de hecho, me gusta que vengan, siento que tengo capacidades y habilidades que me ha dado la experiencia en colegios... también sé que el currículo de educación física está cambiando por lo que los practicantes traen otras ideas... al final siempre es bueno saber cómo está la formación de los futuros profesores” (profesor 4). Estas percepciones reflejan una valoración equilibrada entre el saber disciplinar formal y el saber práctico construido en la experiencia situando al PC como un mediador entre ambos escenarios.

Formación Ética

Los relatos de los/as participantes muestran que la dimensión ética se entiende como un componente transversal del proceso formativo. Los PCs enfatizan el valor del respeto, la responsabilidad y la comunicación como pilares del trabajo con estudiantes en práctica. Esto se puede relacionar con lo que plan-

tea un docente: “desde un comienzo les comento que es necesario que conozcan los protocolos del colegio, en cuando a vestimenta, buen trato y frente a cualquier problema” (profesor 9). Otro entrevistado comentó: “nuestra profesión debe ser cuidada, estamos en constante contacto con menores de edad por lo que el respeto y la buena comunicación son primordiales para avanzar en la práctica” (profesor 15).

La ética aparece vinculada al compromiso y la puntualidad, aspectos considerados parte del aprendizaje profesional. Un ejemplo claro lo indicó un profesor: “para mi es importante que lleguen temprano, y que si tienen algún problema que me digan la verdad, crear un ambiente de confianza es importante” (profesor 21). Pero otro entrevistado lo relaciona de la siguiente manera: “dentro del colegio hay ciertas normativas en términos de uso de la ropa... los profesores y profesoras debemos ajustarnos a esa normativa, aunque en la universidad permitan otra cosa, por ejemplo, acá debemos usar el buzo del colegio, no está permitido vestir con calzas o short... eso es complejo porque desconocemos qué es lo que espera la universidad, necesitamos como capacitaciones para conocer cómo están formando a los profesores hoy en día” (profesor 17).

El compromiso ético es asociado a la dedicación del tiempo necesario para orientar al practicante. Esto corresponde al planteamiento de un profesor: “necesitamos más tiempo para retroalimentar algunas actitudes que vemos en los estudiantes [en práctica], hay formas de comunicarse o actitudes de proactividad que mejorar, por lo tanto, también necesitamos incentivos para invertir ese tiempo en ellos [estudiantes en práctica] que no solo quede por compromiso moral, que sea algo instaurado por la universidad y que se cumpla” (profesor 2).

Enfoque pedagógico versus deportivo

Esta categoría sitúa las tensiones entre dos perspectivas que conviven en la práctica docente. Los testimonios reflejan la dificultad de equilibrar ambos enfoques en el acompañamiento a los/as estudiantes: “es complejo dar retroalimentación, en general uno no tiene tiempo para eso, hay que planificar, conversar acerca de lo que hay que hacer la próxima clase por lo que las cosas pasan, al final uno conversa algo más general” (profesor 4). En relación con esta categoría otro entrevistado plantea que: “es necesario que los estudiantes conozcan todos los deportes y puedan por alguna vez practicarlos, este colegio es deportivista, todos los niños deben hacer deporte” (profesor 15).

Algunos PCs plantean una visión más formativa e inclusiva de la EF. Así se relaciona con lo mencionado por un entrevistado: “lo importante es que educación física persiga objetivos relacionados con el compañerismo, el respeto, la inclusión, por lo que medir la condición física o ver quien tiene mejor rendimiento es cosa del pasado, lo importante es formar buenos ciudadanos” (profesor 24).

Las diferencias de enfoque pueden estar relacionadas con la desconexión entre los planes universitarios y la realidad del contexto escolar. Como lo relata un profesor: “es complejo entender qué es lo que espera la universidad de nosotros. Yo trabajo en un colegio que tiene un enfoque deportivo, por lo tanto, los contenidos tienen otro enfoque, muchos de los estudiantes en práctica no están preparados para eso, como que la formación que ellos reciben no se condice con la realidad contextual” (profesor 26). Estas voces ponen en evidencia que la tensión entre lo pedagógico y lo deportivo atraviesa el rol de los PCs quienes deben mediar entre las demandas institucionales de los establecimientos educacionales, las expectativas de la universidad y las necesidades formativas de los/as practicantes.

En el análisis de resultados también se exploraron posibles diferencias entre las percepciones de los participantes asociados al género, edad y el tipo de centro educativo. Es relevante señalar que no se observaron patrones consistentes vinculados a la edad o al género de los participantes, sin embargo, si emergieron algunos matices asociados al contexto socioeconómico de las escuelas. En centros educativos particulares se manifestó una cierta tendencia hacia la práctica deportiva y competitiva de la educación física, mientras que en centros educativos públicos predominó un enfoque pedagógico y formativo de acuerdo con las realidades contextuales propias de las escuelas y sus proyectos educativos.

Discusión

Las vivencias integradas de las prácticas en el aula generan aprendizajes situados de gran relevancia para la FID. Las experiencias relatadas por los PCs permiten identificar cómo los significados atribuidos a su rol se configuran en interacción con el contexto, las demandas institucionales y los vínculos con los/as practicantes. El mundo vivido se convierte así en una fuente de conocimiento experiencial que cristaliza formas de actuar en contextos educativos reales.

El aprendizaje situado puede reproducir patrones tradicionales presentes en la cultura escolar, lo que en algunos casos genera tensiones entre la teoría aprendida en la universidad y la práctica contextual (Gallchóir et al., 2019; Furlong, 2013). De acuerdo con estos hallazgos, las experiencias de los PCs oscilan entre la reproducción de prácticas instaladas y la apertura a procesos de innovación pedagógica. La repetición de conductas o estrategias heredadas pueden limitar las oportunidades de reflexión, mientras que el acompañamiento reflexivo y el modelaje consciente favorecen la actualización de las prácticas de enseñanza y el desarrollo de competencias pedagógicas más inclusivas (Valderrama, 2025).

La categoría relacionada con la construcción de identidad permite entender que el rol de los PCs no se limita a guiar técnicamente al practicante, sino que implica un ejercicio de reflexión constante sobre su propia formación. La identidad profesional se construye en el diálogo entre experiencia, teoría y contexto, lo que coincide con lo planteado por Matsko et al., (2025), quienes sostienen que las trayectorias personales y las vivencias previas moldean las prácticas formadoras. En ese sentido, los PCs se constituyen como mediadores culturales que transmiten, adaptan y reinterpretan valores y modelos de enseñanza en el prácticum. (Vera-Assaoka et al., 2025). Esta mediación implica un papel activo en la construcción y resignificación de los conocimientos pedagógicos, contribuyendo significativamente a los sentidos de la retroalimentación y a la formación profesional inicial (Orozco-Sánchez & Ayala-Zuluaga, 2020).

Los hallazgos relacionados con la categoría conocimientos disciplinarios evidencian que el dominio técnico de los contenidos continúa siendo un referente importante para legitimar la práctica docente. Sin embargo, se observa una brecha entre el conocimiento teórico adquirido en la universidad y las exigencias del contexto escolar (Velásquez-Salazar et al., 2025). Esta tensión se relaciona con la necesidad de capacitar a los mentores de herramientas que faciliten la integración de la teoría universitaria y la práctica situada (Nesje & Lejonberg, 2022).

La categoría formación ética revela que la tarea del PC trasciende lo pedagógico integrando aspectos valóricos, normativos y relacionales que sostienen la convivencia escolar en el territorio contextual de la escuela (Fierro-Saldaña, 2025). En esta dimensión se refleja la función de los PCs como modelo de comportamiento profesional, responsables de orientar actitudes de respeto, puntualidad y responsabilidad frente al alumnado y la comunidad educativa. De acuerdo con Clarke et al., 2014, el acompañamiento ético constituye una dimensión central de la mentoría, dado que orienta la socialización profesional y consolida los estándares de la práctica docente. Estos resultados sugieren que las universidades debieran reconocer y fortalecer la formación ética mediante instancias de diálogo y co-diseño de lineamientos ético-profesionales compartidos entre escuelas y las universidades. La formación de formadores implica una construcción colectiva de conocimiento y una formación contextualiza y colaborativa (Celentano & Piancazzo, 2023). Este enfoque reconoce que no basta con transmitir contenidos, sino que es fundamental promover espacios de diálogo que articulen experiencias significativas para favorecer las competencias profesionales en la EF. Lo anterior revela la necesidad de crear instancias reflexivas que inviten al cuestionamiento ético por parte de la triada educativa, que incluye al PC, al profesor universitario y al estudiante en práctica.

En cuanto a la categoría enfoque pedagógico versus deportivo, se constata que la EF sigue enfrentando una tensión estructural entre su dimensión formativa e inclusiva y su tradición competitiva. Este hallazgo coincide con lo señalado por Contreras & Fierro, (2024), quienes plantean que la enseñanza de la EF debe orientarse a la formación integral y no únicamente al rendimiento. Los PCs se posicionan como mediadores de la dicotomía entre las demandas institucionales del colegio y los objetivos formativos de la universidad, intentando equilibrar y articular ambos aspectos para favorecer una formación coherente y contextualizada. Las prácticas profesionales en la formación de profesores de EF requieren una orientación que reconozca este rol mediador de los PCs como clave para el éxito del proceso formativo (Hinojosa-Torres et al., 2024).



Los resultados también evidencian que la ausencia de incentivos y reconocimiento institucional hacia los PCs constituye una barrera estructural que impacta la calidad de la FID. Este déficit, refuerza la necesidad de establecer políticas de colaboración formativa que definan roles, tiempos y beneficios concretos para quienes asumen el acompañamiento (Andreasen, 2023; Aderibigbe et al., 202). La articulación entre la teoría y la práctica requiere no solo de buenas intenciones, sino de estructuras formativas y organizacionales que reconozcan el valor formativo del acompañamiento situado. Por ejemplo, durante la pandemia, se evidenció que este acompañamiento situado fue fundamental para superar dificultades y adaptar las prácticas profesionales en EF a contextos y cambiantes (Garduño, 2023).

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos del estudio es necesario relevar que para la consecución de una óptima formación inicial docente del profesorado de educación física es imprescindible contar con una articulación sistémica que, de acuerdo a las reflexiones de los profesores colaboradores, se encuentra fragmentada. Las percepciones expuestas por los profesores colaboradores exponen que su rol formativo debe consolidarse de forma estandarizada e institucional por sobre el compromiso individual y de buena fe que caracteriza a profesores que permiten la entrada de estudiantes universitarios al ecosistema escolar. Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que los PCs desempeñan un rol fundamental en la FID de EF al constituirse como un mediador entre la teoría universitaria y la práctica escolar. Los participantes evidencian que su labor formadora trasciende la supervisión convirtiéndose en un acompañamiento reflexivo ético y pedagógico que contribuye al desarrollo integral del futuro del estudiantado.

Resulta necesario avanzar hacia modelos de formación articulados que reconozcan explícitamente al PC como agente formativo. Las universidades y los establecimientos educacionales deberían establecer protocolos y acuerdos institucionales que definan roles, tiempos y responsabilidades. Estas acciones permitirían fortalecer la triada formativa y garantizar una experiencia de práctica situada. Las necesidades evidenciadas a través de los resultados del estudio ofrecen insumos para el diseño y fortalecimiento de políticas públicas de formación inicial docente en donde se considere al profesorado colaborador dentro de los estándares pedagógicos y disciplinares vigentes de formación, como uno de los componentes estructurales del proceso formativo de futuros profesores/as.

Se propone la creación de espacios de participación y retroalimentación entre universidades y establecimientos donde los PCs pueden compartir experiencias, actualizar saberes y contribuir activamente a la mejora de los programas de formación. La experiencia percibida sobre la FID podría ser superada a través del fomento de un ecosistema de colaboración.

El estudio no está exento de limitaciones y entre ellas es posible señalar que la implementación del estudio estuvo condicionada por las exigencias laborales del profesorado de educación física escolar, lo que influyó en la disponibilidad de acceso a una mayor cantidad de participantes, asimismo se identificaron limitaciones en las condiciones contextuales de los centros educativos, como por ejemplo, horarios, infraestructura disponible y clima escolar, que pudieron incidir en las reflexiones y percepciones de los participantes. Además, la ausencia de observaciones de clases y de interacciones con estudiantes en práctica limitaron las oportunidades de contrastar los relatos con las prácticas concretas de acompañamiento pedagógico.

Resulta relevante revisar las formas en cómo son distribuidos en los centros de prácticas los estudiantes, específicamente la aleatoriedad de asignación. Este proceso debería alejarse de lo fortuito y avanzar hacia diseños coherentes con el proceso formativo en donde las prácticas iniciales pueden ser espacios caracterizados por altos grados de acompañamiento en contextos acorde a los niveles de especialización y avance curricular hasta progresar hacia espacios educativos más complejos y tal vez más desafiantes con acompañamientos interdisciplinarios. Esta secuencia progresiva en términos de profundidad contextual podría asegurar un desarrollo adecuado en la FID y asegurar una construcción de identidad sólida y coherente con los perfiles de las instituciones de educación superior en Chile.

Futuras investigaciones podrían abordar los formatos de asignación de centros educativos y su influencia en el proceso de formación inicial docente, incorporar fases de observación de interacciones entre actores relevantes para la formación de profesores/as de educación física en sus prácticas profesionales,

comparar modelos de acompañamiento escolar y además incorporar una perspectiva más amplia al considerar la diversidad de actores educativos, como por ejemplo académicos universitarios, profesores/as en formación y estudiantes de aulas escolares.

Financiación

El estudio no cuenta con financiación externa ni interna. Las etapas del proceso de investigación fueron llevadas a cabo por los investigadores garantizando la autonomía y transparencia del presente estudio.

Referencias

- Aderibigbe, S. A., Holland, E., Marusic, I., & Shanks, R. (2022). A comparative study of barriers to mentoring student and new teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 30(3), 355–376. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070995>
- Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103960. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960>
- Ayala Zuluaga, C.F. (2024). Saberes experienciales docentes en el prácticum de educación física, recreación y deporte. *Retos*, 53, 271-279. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.100617>
- Barbaras, R. (2014). *Introducción a una fenomenología de la vida: intencionalidad y deseo*: (ed). Ediciones Encuentro, S.A.
- Celentano, G. R., & Piancazzo, M. V. (2023). La formación de formadores. Contextos de adquisición, contextos del campo profesional y contextos de uso. *Educación Física y Ciencia*, 25(1), 243. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e243>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313499618>
- Contreras, A., & Fierro, B. (2024). Formación inicial y continua de docentes de Educación Física escolar para una enseñanza inclusiva. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 71, 635–649. <https://www.risti.xyz/issues/ristie71.pdf>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Fernández, W. J. 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>
- Fierro-Saldaña, B. (2025). Reseña de Informe Mundial OCDE–2019: Transformando la educación física en dinámica e inclusiva para 2030: Análisis internacional del currículo. *Journal of Movement & Health*, 22(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol22-Issue1\(2025\)art220](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol22-Issue1(2025)art220)
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*: (3 ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Flores Gómez, C, Pérez Quintero, J. F, & Villalobos Vergara, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Sophia Austral*, 29, 1. 2023. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20232901>
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68–83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>
- Gallchóir, Ó., O’Flaherty, C. J., & Hinchion, C. (2019). My cooperating teacher and I: How pre-service teachers story mentorship during school placement. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 373–388. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639258>
- Garduño Durán, J. (2023). Significado de las experiencias en torno a las prácticas profesionales de Educación Física durante la pandemia por COVID-19. *Retos*, 51, 732-740. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100343>
- Hinojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Reyes Contreras, V., Duclos-Bastías, D., Hurtado-Guerrero, M., Zavala-Crichton, J.P., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2024). Orientaciones de las prácticas profesionales en

- la formación de profesores de educación física: una revisión de alcance. *Retos*, 56, 779-796. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103562>
- Hordvik, M., MacPhail, A., & Ronglan, L. T. (2019). Negotiating the complexity of teaching: A rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport*, 24(5), 447-462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1623189>
- Manen, M. van. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1). <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student teachers' perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- Montoya Grisales, N.E., & Arroyave Giraldo, D.I. (2023). La práctica pedagógica como fundamento de ser maestro. *Actualidades Pedagógicas*, 79, e1659. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.4>
- Nesje, K., & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609>
- Orozco-Sánchez, C. C., y Ayala-Zuluaga, C. F. (2020). Sentidos del feedback en el prácticum de educación física, recreación y deporte. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 47-66. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.4>
- Páramo Morales, D. Campo Sierra, S. & Maestre Matos, L. (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*: (ed.). Editorial Unimagdalena.
- Rodríguez, A. A. (2020). Una propuesta de formación en prácticas profesionales de la educación física entre el ámbito formal y no formal. *Lúdica Pedagógica*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11735>
- Rozelle, J. J., & Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196-1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Schilling Lara, C., Souza de Carvalho, R., Castillo Retamal, F., Pereda Soza, M., & Rojas Castro, C. (2025). Experiencias de aprendizaje práctico en la formación de profesionales de Educación Física en el contexto post-pandemia. *Retos*, 67, 391-405. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.109439>
- 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>
- Valderrama, F. P. (2025). *Formación Inicial Docente en Educación Física: Itinerario formativo a través de prácticas pedagógicas*. Ediciones UCSC
- Velásquez-Salazar, A. J., Araya Cortés, A., Vergara-Santiago, I., Mujica Johnson, F., Rojas Gamboa, V., Anacona 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>
- Vera-Assaoka, T. F., Azócar-Gallardo, J., Gallardo-Fuentes, F., Laclote-Gutiérrez, G., Negrón-Molina, M., Huircalaf-Diez, J., Carter-Truillier, B. (2025). Factores determinantes en la adquisición de las competencias durante el Practicum: percepciones del futuro profesorado de Educación Física, académicos universitarios y docentes de los centros escolares. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 21(1), 1-20. <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/1843>
- Zapata Tapias, D.D., & Agudelo Torres, J.F. (2025). Didáctica universitaria y resignificación de las prácticas del docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (75), 67-96. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a4>

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

Belén Fierro-Saldaña
Andri Velásquez-Salazar

bffierro@uc.cl
avelasquez13@santotomas.cl

Autor/a
Autor/a

