

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación
Vol. 12, N° 24, 1-17, julio – diciembre, 2026. ISSN: 2443 – 4566
https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.21

ACOMPAÑAMIENTO A LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: PERSPECTIVA DE DOCENTES GUIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

SUPPORT FOR FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: PERSPECTIVES OF MENTOR TEACHERS AT SCHOOLS

FERNANDA CORDERO-TAPIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, TALCA, CHILE

FRANKLIN CASTILLO-RETAMAL
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, TALCA, CHILE

SOFÍA VÁSQUEZ-VIELMA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, TALCA, CHILE

CÉSAR FAÚNDEZ-CASANOVA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, TALCA, CHILE

Fecha de recepción: 02 octubre 2026
Fecha de aceptación: 16 noviembre 2026

RESUMEN

El profesor guía cumple un rol fundamental en el acompañamiento de los futuros profesores de Educación Física (EF) en los procesos de práctica, por lo cual, el objetivo de este estudio fue comprender las percepciones de los profesores guía sobre el acompañamiento que llevan a cabo durante el proceso de práctica pedagógica de los futuros profesores de Educación Física en el contexto escolar de una región del centro-sur de Chile. Se utilizó un diseño cualitativo descriptivo, aplicándose la técnica de grupos focales (4 grupos de 12 sujetos cada uno) siendo 48 profesores guía que desempeñan su rol de acompañamiento en algún centro de práctica. El tratamiento de la información se llevó a cabo mediante la lógica deductiva. Los resultados muestran que: 1) el acompañamiento es percibido como un proceso integral y socializador profesional; 2) la importancia de las relaciones de confianza y estrategias pedagógicas sistemáticas; 3) el compromiso profesional que debe adquirir el futuro profesor de EF. Se concluye que el acompañamiento de los profesores guía se traduce en un pilar fundamental en la FID, favoreciendo la integración entre la teoría y la práctica, fortaleciendo las competencias disciplinares-pedagógicas, contribuyendo a la identidad profesional y la comprensión de la realidad escolar.

PALABRAS CLAVE: prácticum; formación inicial; Educación Física.

Cordero-Tapia, F., Castillo-Retamal, F., Vásquez-Vielma, S. & Faúndez-Casanova, C. (2026). Acompañamiento a los futuros profesores de Educación Física: perspectiva de docentes tutores de los centros educativos. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 12*(24), 1-17. https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.21

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación
Vol. 12, N° 24, 1-17, julio – diciembre, 2026. ISSN: 2443 – 4566
https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.21

ABSTRACT

The mentoring teacher plays a fundamental role in supporting future physical education (PE) teachers during their teaching practicum in schools. Therefore, the objective of this study was to understand the perceptions of mentoring teachers regarding the support they provide during the teaching practicum of future physical education teachers in the school context of a region in south-central Chile. To this end, a descriptive qualitative design was used, employing the focus group technique (4 groups of 12 participants each), involving 48 supervising teachers who perform their supervisory role at a practicum site. Data analysis was conducted using deductive analysis. The results show that: 1) mentoring is perceived as a comprehensive process that fosters professional socialization; 2) the importance of trusting relationships and systematic pedagogical strategies; 3) the professional commitment that future PE teachers must develop. It is concluded that the mentoring provided by supervising teachers serves as a fundamental pillar of initial teacher education, fostering the integration of theory and practice, strengthening disciplinary and pedagogical competencies, and contributing to professional identity and an understanding of the school environment.

KEY WORDS: practicum; initial training, Physical Education.

1. INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente (FID), ha enfrentado cambios que le ha significado fortalecer la alianza entre universidad-escuela, lo que se enmarca en las exigencias de la Ley N°20.903 (2016) sobre el sistema de desarrollo profesional docente, los Estándares de la Profesión Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica y los nuevos estándares de acreditación universitaria (Comision Nacional del Acreditación, 2023; Ministerio de Educación de Chile, 2025), estos marcos regulatorios establecen las exigencias para que las instituciones de educación superior consoliden una alianza bidireccional, efectiva y sistemática entre universidades y los centros educativos.

La práctica en el ámbito de EF, no representa solamente la aplicación de los cocimientos teóricos-prácticos, sino que aporta nuevas herramientas para el desarrollo profesional a partir de situaciones concretas, lo que implica replantear lo aprendido y responder a problemáticas específicas de la enseñanza (Moy & Rossi, 2026), asimismo Vásquez et al. (2025) indican que esta instancia permite a los futuros profesores enfrentarse con la realidad escolar, no es solamente tecnicista, puesto que favorece al desarrollo de competencias y habilidades prácticas, la adaptación y resolución de problemas en contextos reales, siendo un proceso dinámico de socialización profesional e intencionada construcción identitaria, además, Mytchyk et al. (2025) señalan que permite fortalecer competencias que a veces no se alcanzan a consolidar en el aula universitaria como lo es la adaptabilidad, responsabilidad, autoanálisis, colaboración que favorece a la mejora profesional.

Por lo que las prácticas en el marco de la FID en los centros educativo es un espacio de aprendizaje para el desarrollo profesional del futuro profesor de EF, donde el profesor guía desempeña un rol importante que es el de acompañar el proceso pedagógico, en la

Cordero-Tapia, F., Castillo-Retamal, F., Vásquez-Vielma, S. & Faúndez-Casanova, C. (2026). Acompañamiento a los futuros profesores de Educación Física: perspectiva de docentes tutores de los centros educativos. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 12*(24), 1-17. https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.21

construcción de conocimiento disciplinar-pedagógico como en la adquisición de competencias profesionales (Lindström et al., 2024).

La literatura realza la importancia del acompañamiento en las prácticas a partir del rol del profesor guía, el cumple un rol esencial en la FID, que es el de acompañar pedagógicamente a los futuros profesores de EF, facilita las experiencias teóricas y prácticas en los centros educativos, promueve la construcción de conocimientos disciplinares-pedagógicos situados y la reflexión crítica (Ministerio de Educación, 2014). En este sentido, es asumir un rol de acompañamiento, moldear, guiar y orientar a los practicantes que les permita adquirir conocimiento profesional y desarrollar habilidades esenciales (Flores et al., 2023), siendo un mediador que favorece la integración, reduce la brecha entre la teoría y práctica, prepara a los futuros profesores para su desempeño profesional, favorecen el desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares, socioemocionales, promoviendo reflexión crítica y retroalimentación sistemática (Agiasotelis et al., 2025; Fierro-Saldaña & Velásquez-Salazar, 2026; Hinojosa-Torres et al., 2025; Schilling et al., 2025).

Bajo esta perspectiva, la retroalimentación contextualizada y posterior a cada intervención pedagógica se planeta como una estrategia relevante en el acompañamiento, debido a que favorece al desarrollo de la capacidad de análisis, reflexión pedagógica y toma de decisiones en el aula (Lozano et al., 2025; Navarro-Ibáñez & Grau, 2026), donde la alfabetización del feedback aparece como una competencia profesional crítica que los futuros profesores deben desarrollar, con el fin de cambiar una crítica constructiva en una acción formativa (Carless & Boud, 2018; Goldshaft, 2024).

Si bien la literatura ha abordado la práctica pedagógica desde distintas perspectivas, se hace necesario focalizarse hacia la mirada del profesor guía de EF, especialmente en contextos regionales donde las realidades escolares y socioculturales presentan dinámicas singulares, por lo que comprender la percepción de los profesores de los centros educativos que acompañan a los futuros profesores en su proceso de práctica resulta importantes para generar alianza universidad-escuela más colaborativas y contextualizadas a la realidad educativa de las escuelas. A partir de esta premisa se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los profesores guía sobre el acompañamiento que llevan a cabo durante el proceso de práctica pedagógica de los futuros profesores de Educación Física en el contexto escolar de una región del centro-sur de Chile?

2. Método

El estudio se desarrolló bajo un diseño de carácter cualitativo descriptivo, orientado a comprender las percepciones de los profesores guía sobre el acompañamiento que llevan a cabo durante el proceso de práctica pedagógica de los futuros profesores de Educación Física en el contexto escolar de una región del centro-sur de Chile. La muestra estuvo constituida por 48 profesores guía que desempeñan su rol de acompañamiento en algún centro de práctica, con edades que fluctúan entre los 25 y 50 años, con experiencia profesional de 5 a

20 años. La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo intencional, lo que implica identificar y seleccionar individuos o grupos de individuos que posean un conocimiento o experiencia relacionados con el fenómeno de interés (Cresswell & Plano, 2011; Palinkas et al, 2015), en este sentido los participantes del estudio tienen características específicas, considerando su rol profesional y experiencia en el acompañamiento desde el aula en las prácticas pedagógicas de los futuros docentes, siguiendo criterios de heterogeneidad y experiencia (Manterola & Rivadeneira, 2025), lo que asegura que la información entregada tenga relación directa con el fenómeno estudiado (Palinkas et al, 2015). Se utilizó la técnica de grupos focales (4 grupos de 12 integrantes cada uno), con una duración de 60 minutos aproximadamente. Esta técnica permite rescatar el discurso de los sujetos sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad siendo entrevistas que se realizan para recabar información (Benavides-Lara, 2022), lo que se da a partir de la conversación que entablan y se origina con las preguntas que lanza el moderador, los participantes construyen conocimiento en interacción con quien entrevista y con los otros entrevistados (Creswell & Poth, 2018). Los grupos focales se definieron a partir de la pertinencia de las experiencias profesionales respecto del objeto de estudio, no aplicándose un procedimiento formal de evaluación de saturación teórica durante la producción de información, por lo que no se establece que esta haya sido alcanzada. El corpus obtenido constituyó la base empírica para desarrollar el análisis de contenido, sin asumir que representara la totalidad de las experiencias posibles ni que se hubieran agotado los significados asociados al fenómeno. Se aplicó un guion estructurado con cierta flexibilidad, comenzando con preguntas generales para luego desarrollar las más específicas, las preguntas fueron validadas por un grupo de jueces expertos y elaboradas bajo una matriz de sistematización basadas en dimensiones obtenidas de la revisión del marco referencial (Taylor & Bogdan, 1987).

El rigor interpretativo se abordó desde los principios de calidad propios del diseño utilizado, considerando como marco de referencia los criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). En relación con la credibilidad, el estudio se sustentó en la producción de información directamente vinculada con las experiencias de profesores guía que desempeñaban funciones de acompañamiento pedagógico. Respecto de la dependencia, se explicitaron las decisiones metodológicas relativas al diseño descriptivo, el muestreo intencional, la conformación de los grupos focales y la orientación deductiva-inductiva del análisis. En cuanto a la confirmabilidad, la utilización de una matriz de categorías deductivas abierta a códigos inductivos permitió organizar el análisis considerando tanto los referentes conceptuales iniciales como los significados emergentes de los participantes. Finalmente, la transferibilidad se abordó mediante la descripción del contexto general del estudio, las características profesionales de los participantes y las condiciones de producción de información.

El guion de preguntas fue moderado en cada sala donde se realizaron los grupos focales para asegurar la participación de todos los entrevistados, junto con informar el

propósito del estudio y se solicitó la autorización para grabar las sesiones grupales. El tratamiento de la información se llevó a cabo mediante la lógica deductiva, siguiendo procedimientos de análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2008). Previamente al grupo focal se obtuvo el consentimiento informado de los participantes para garantizar la confidencialidad y voluntariedad, de esta manera se resguardan los aspectos éticos de la investigación en concordancia con la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024).

3. Resultados

La matriz de sistematización (Tabla 1) presenta una mega categoría que se centra en las percepciones de los profesores guía sobre el acompañamiento que llevan a cabo durante el proceso de práctica pedagógica de los futuros profesores de Educación Física en el contexto escolar de una región del centro-sur de Chile, Asociado a ella, una categoría primaria denominada "Acompañamiento", de donde se desprenden tres categorías secundarias de acuerdo a la codificación realizada a la categoría primaria. Cada relato presenta una nomenclatura para identificar al sujeto y sus respuestas.

Tabla 1. Matriz de categorías

Macro categoría	Categoría primaria	Descriptor	Categorías secundarias
Percepciones de los docentes guía sobre el acompañamiento y retos que presentan durante el proceso de práctica pedagógica de los futuros profesores de Educación Física en el contexto escolar	Acompañamiento	Acompañamiento del profesor guía en el centro de práctica	Vínculos
			Estrategias
			Relación pedagógica

3.1. Análisis por categoría

A partir del análisis de los datos, los profesores guía conciben el acompañamiento hacia los futuros profesores de EF como un proceso reflexivo, pedagógico y formativo que va más allá de una observación tecnicista de la práctica en el aula, el cual se configura mediante vínculos de confianza, métodos de retroalimentación constante y guía en la inserción a la cultura escolar. Además, manifiestan los retos asociados a las limitaciones estructurales, tensiones entre la universidad y escuela, lo que se relaciona con lo planteado por Bastías e Iturra-Herrera (2023), quienes señalan que la falta de una comunicación fluida puede repercutir de manera negativa en el desempeño del docente colaborador de la escuela

y en las expectativas respecto de esta asociación. Por otro lado, se evidencian los desafíos asociados a las características de los practicantes sumado a las exigencias de la labor docente.

3.1.1. Categoría secundaria: vínculos

El vínculo es percibido por los profesores guía como un proceso dinámico basado en la comunicación e interacción diaria que se tiene con los practicantes, siendo de manera gradual, lo que constituye la base del acompañamiento, donde la confianza es un factor central, la que se desarrolla en función a la responsabilidad y compromiso con el proceso que demuestran los futuros profesores, donde se señala:

> *"(…) se va entregando cierta confianza en medida que el profesor en práctica también va cumpliendo con sus responsabilidades…"* (PM6)

> *"El vínculo que uno genera con ellos es estar siempre presente sobre todo los que están recién empezando en tercero, cuarto año de la carrera van a sus prácticas tempranas y van una vez uno tiene que generar ese vínculo para que ellos se sientan bien".* (PF7)

> *"En el colegio intentamos que esta construcción del vínculo sea como institucional, hacemos una reunión con el profesor guía y el profesor practicante y se encuadra dentro de las como normativas del colegio, aparte de toda la organización administrativa que significa la práctica y que va desde el UTP y de alguna manera se encuadren de acuerdo a lo que el colegio espera de su desempeño y yo creo que eso ayuda harto".* (PF5)

> *"El vínculo se va construyendo, yo creo, día a día, cada vez que uno tiene la interacción con los estudiantes en práctica".* (PF2)

Por otro lado, está la inclusión del practicante de EF como uno más del equipo docente, haciéndolo participe de actividades o bien gestos como el de compartir espacios comunes o entregar llaves de la bodega de deporte, la pertinencia emerge como un elemento importante del vínculo, lo que queda evidenciado en los relatos:

> *"(…) en mi colegio al ser un colegio pequeño somos como muy familiar, entonces a ella siempre se le incluye, siempre se le incluyó como una profesora más y de hecho ella lo dijo que se había sentido como parte de nosotros porque siempre había un saludo cordial, se incluían todas las actividades y fue como una buena relación que fue aumentando como un proceso de la confianza".* (PF8)

> *"Nosotros los recibimos con el jefe de departamento, les hacemos un tour por todas las dependencias, inmediatamente se le pasan copias de las llaves de la bodega que se siente empoderados de una, que no dependan de nosotros y tenemos la suerte que el departamento de educación física está en una dependencia aparte de la sala de profes, entonces desayunamos todos los días juntos, almorzamos todos los días juntos y el vínculo se construye en esa instancia".* (PM2)

Los profesores guía coinciden en la importancia de la construcción de relaciones humanas, lo que entrega calidad al proceso de acompañamiento.

Cordero-Tapia, F., Castillo-Retamal, F., Vásquez-Vielma, S. & Faúndez-Casanova, C. (2026). Acompañamiento a los futuros profesores de Educación Física: perspectiva de docentes tutores de los centros educativos. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, *12*(24), 1-17. https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.21

3.1.2. Categoría secundaria: estrategias

Las estrategias los profesores guía las orientan a fortalecer el aprendizaje profesional de los practicantes de EF, sin embrago, la más utilizada por ellos es la retroalimentación continua y situada, se da énfasis en la necesidad de llevar a cabo un acompañamiento constante al practicante, este proceso es una oportunidad formativa, en este sentido la retroalimentación proporcionada por los docentes guía constituye una estrategia que favorece el aprendizaje de los practicantes, permite dirigir su atención hacia aspectos relevantes de las situaciones de enseñanza, identificar problemáticas y promover procesos de reflexión sobre la propia práctica (Johansson, 2024):

> *"Creo que el conversar con ellos, estar ahí con ellos, el retroalimentarlos constantemente creo que es lo fundamental para las prácticas que ellos, estar presentes con ellos".* (PM4)
>
> *"La retroalimentación, decirles, las cosas como mejorarlas, como la pueden cambiar...".* (PMF4)
>
> *"Yo creo que la retroalimentación, después de cada intervención de ellos, siempre tener una conversación, terminado sus clases para retroalimentar el su trabajo y reforzar las fortalezas y decirles sus debilidades para que las mejoren".* (PMS4)
>
> *"Darle un ambiente cómodo quizás, de que no se sienta observado, evaluado en todo momento, de que sienta la libertad de equivocarse, porque obviamente se van a equivocar en algún momento y ahí entregar la retroalimentación, pero si el estudiante está con una presión siempre que me está mirando, me ha puesto mal, me va a poner mala nota, no sé, pero que tenga la confianza de que quizás en algún momento se pueda equivocar".* (PM9)

También se establecen estrategias específicas por parte de los profesores guía donde mencionan generar espacios formales de reflexión de la práctica y planificación, definición de horario de planificación, y análisis de las practicas pedagógicas aplicadas en el aula:

> *"Tenemos nuestra hora de educación física de departamento y ahí nos juntamos todos, las cinco prácticas y se analiza todo lo que se ha hecho en la semana, qué ha sido lo positivo, qué ha sido lo negativo, qué plantean ellos, cómo ven el colegio ellos, qué podrían mejorar ya cuando llevamos un tiempo, entonces yo creo que todo ese proceso lo hacemos, pero va en la condición en que van los chiquillos".* (PMF4)
>
> *"Lo que nosotros intentamos es unificar los horarios. Por ejemplo, si yo tengo una alumna en práctica, que su horario tenga las mismas horas de planificación mía, los mismos horarios para poder reunir y generar instancias también. Por ejemplo, si termina la clase, ella se va, es mejor tratar de que termina la clase y justo tenga una hora de planificación para que retroalimentemos eso y que demos la siguiente clase".* (PHF2)

Gradualidad de la responsabilidad en la intervención pedagógica en el aula, un proceso que inicia con la observación, luego con la ejecución de partes de la clase (inicio; desarrollo; cierre) hasta hacerla toda de manera autónoma.

> *"(...) pasan por un proceso donde ellos observan nuestras clases, ven todo y anotan… una semana donde después nosotros le pedimos por ejemplo solo el calentamiento, solo el desarrollo, solo el cierre, y después le vamos entregando inicio, desarrollo, cierre,*

> *planificación, ahora yo hago la clase y tú me observas y tú anotas todo lo que yo hago y hasta que vamos soltando la clase".* (PMS3)

Tacto pedagógico, donde se debe adaptar la comunicación, de dar a conocer las debilidades con ejemplos claros y motivando a la mejora continua:

> *"O sea, nunca termina su clase y ya me voy. No, siempre se nos designa una hora para contar con ellos y darles nuestra visión y hay que mejorar esto, hay que reforzar esto, te felicito también…. Así como nosotros motivamos a los estudiantes que les cuesta, más que tú puedes. Ellos también necesitan esa motivación. "Oye, lo hiciste súper bien, esta clase te salió muy buena". Los chiquillos estaban muy motivados. Que las críticas sean constructivas".* (PMS4)

> *"(…) yo les he hecho retroalimentación o les he comentado cosas que hay que mejorar, lo asumen y lo cambian de forma inmediata. Igual es importante, yo creo que al momento de entregarle o comunicarle estas cosas, hay que tener también mucho tacto porque obviamente uno no sabe cómo va a reaccionar la persona… es importante la forma en la que uno lo comunica… es importante dar ejemplos diferentes para que ellos también puedan ver de qué forma les acomoda más a ellos. Si les estoy diciendo ya, chiquillos, para tener mejor manejo de grupo, podemos buscar esta estrategia, siéntenlo en el suelo, hagamos esto, llámenlo aquí, hagan este juego. Ellos ven después de qué forma lo van incorporando y lo van adaptando a su estilo".* (PMF7)

> *"(…) como profe guía cometa el error de decirle una palabra o una frase que a ellos le pueda incomodar o le pueda frenar, como dice el profe, es que la reflexión nazca de él. Que él se dé cuenta de lo que estuvo en el acto momento. Entonces, usando sus palabras, uno va a ir ayudando con las pequeñas correcciones. Y si él o ella, las siguientes clases hace lo que uno le habla, a uno es gratificante, es decir, que está escuchando, está atento a las proyecciones constructivas que uno le va haciendo".* (PM5)

Los profesores guía buscan un equilibrio entre las exigencias que deben cumplir los practicantes y a su vez entregar el apoyo en el proceso que promueve de manera progresiva la autonomía, estás estrategias evidencian un acompañamiento centrado en la reflexión del desempeño profesional de los futuros profesores de EF.

3.1.3. Categoría secundaria: relación pedagógica

La relación pedagógica se caracteriza por la interacción permanente entre la experiencia profesional (profesor guía) y FID (practicantes de EF), en este sentido los profesores guía se perciben como medidores que ayudan en la conexión de los conocimientos teóricos con las reales demandas y necesidades de la escuela. En este sentido según Orland-Barak y Wang (2021), la orientación de los docentes guía puede comprenderse a partir de cuatro enfoques de tutoría: favorecer el desarrollo personal de los estudiantes en formación, contribuir a que contextualicen su enseñanza dentro del espacio escolar, fortalecer sus competencias docentes y promover el desarrollo de una mirada crítica sobre su propia práctica.

Se hace énfasis en los espacios de reflexión, la que se ve afectada por la falta de tiempo, lo que no permite que esta sea más profunda y focalizada:

> *"(...) el tiempo, ya que como se ha comentado hay un nuevo modelo y los estudiantes que me han tocado andan corriendo. Entonces eso dificulta muchas veces los procesos de reflexión".* (PM9)

> *"Yo también discuto un poco que, con los profesores de educación física, tiempo no tenemos... Es muy difícil estar en el tú a tú dentro de una oficina y tener esos tiempos, entonces las conversaciones se van dando más dentro del día".* (PM4)

Otro aspecto importante hace referencia a que se debe incluir a los practicantes a la realidad administrativa y social de la escuela:

> *"(...) yo creo que el que si les diera el horario a los chicos en donde estuviesen en la reunión de departamento, yo siento que le da un sentido mayor de pertenencia, o sea, estás en un grupo…".* (PM10)

> *"yo creo que es súper importante eso de volver a incluir a los practicantes en las reflexiones pedagógicas, porque antes eso estaba. Pero ahora me sorprendió que por ejemplo no iban al consejo de profesores y ese tipo de cosas, porque ahí también pasan cosas importantes del colegio".* (PF5)

> *"(...) como colegio tenemos reuniones de departamentos, pero no coinciden con los horarios de los estudiantes".* (PF2)

> *"Sabes que yo creo que ellos tienen que vivir todo lo que se vive en una sala de profesores, en un colegio. Porque no solamente ellos tienen que compartir con nosotros, con todo su cuerpo docente, si el día de mañana ellos optan a ser profesores jefes, van a tener que compartir con los directivos, con los auxiliares, con el resto de los profesores de asignatura, entonces nosotros por lo menos en el colegio, ellos tienen que vivir todas las etapas, saludar, compartir, profesores, participar en los actos, bueno, el profe de educación física, siempre lo toman para ayudar en todo".* (PMS1)

Igualmente, emerge la necesidad de contextualizar la formación a las realidades escolares:

> *"(...) no me mandes tu planificación de la universidad porque a mí no me sirve, mándame las actividades, mándame la actividad, entonces yo iba mirando la clase y le iba arreglando yo misma en el computador. Entonces después le preguntaba a él y le decía, mira, aquí, por ejemplo, podría haber usado, no sé, algo que uno tiene que introducir dentro de un colegio que tiene muchos niños con inclusión, que es mi caso. Por ejemplo, si tú vas a ser hilera, utiliza conos de colores diferentes. Entonces cada hilera tiene su color diferente, porque si tú tienes niños que tienen TEA, van a saber, se cambian de hecho de hilera, corren hacia allá y si tú tienes puros amarillos se van a cualquier cono. Entonces, ese tipo de cosas de clase a clase y de a lo mejor de repente también uno dejar el registro que le sirve a ellos, Era una metodología que nos resultó a nosotros también".* (PF1)

> *"(...) el tema de la planificación, que la planificación de los estudiantes sea más como la realidad que nosotros tenemos en la escuela. Porque a veces los estudiantes llevan a la planificación y detallan todo y no, por ejemplo, algo más familiarizado con el tema, la realidad. También lo otro que ellos son como estructurados. Me ha pasado que son como muy estructurados en el tema de la clase, como que ellos tienen bien marcado el inicio, el desarrollo y eso está bien, pero a veces una clase no es tan estructurada, a veces pueden*

> *pasar situaciones que se salen de la planificación del papel y ahí uno tiene que ver la virtud de cada profesor, cómo solucionar y sacar la clase y las problemáticas".* (PM3)

También se evidencia la falta de reflexión crítica sobre la práctica por parte de los practicantes de EF:

> *"(...) el cuestionamiento que uno les puede hacer, porque a veces el alumno lo asume como si fuera solamente una crítica… les damos 23 tips de acuerdo a lo que ellos hicieron en clase, de acuerdo a la utilización de los implementos, de la estructura de la clase, y ahí se van dando cuenta que claro que están cometiendo un error, pero eso les cuesta aceptarlo a veces, muchas veces".* (PM6)

> *"Yo creo que la disposición también de algunos estudiantes, los menos, pero a veces cuando hace una reflexión, un feedback, que se yo en realidad, claro, uno no la gran mayoría de los chicos es una buena disposición a aceptar ese no como algo negativo en realidad y lo más importante, está la corrección, le haces caso a uno. En relación al tema que no me tocaba esa experiencia, afortunadamente".* (PM10)

> *"(...) hoy en día uno tiene que ser súper cuidadoso con lo que dice de un estudiante y de repente dice, que ellos son estudiantes en práctica que vienen de paso y es conveniente de que a lo mejor estén al tanto de temas que son súper delicados…".* (PF1)

> *"(...) también me ha pasado que al darle retroalimentación o indicarle alguna crítica constructiva, les cuesta tomar acción, les molesta. Lo toman un poco a la defensiva, entonces les cuesta crear o hacer los cambios en base a lo que uno está comentando".* (PMF7)

Además, señalan que algunos practicantes no se involucran con su proceso formativo:

> *"(...) a veces siento que ellos no quieren, que ellos se aíslan, no como voy a ir a la sala de profesores, yo he intentado instaurar eso en el colegio, pero también siento que ellos como que se separan".* (PMS3)

> *"He sentido últimamente que para ellos la práctica no es una oportunidad, sino una obligación que tienen que hacer. No es como una oportunidad de aprender, sino es como me falta el último tick para salir, así que voy a por el mínimo. Antes era como una oportunidad para aprender y conocer contexto. No son todos, obviamente, pero se ha notado un poquito más".* (PHS2)

Sin duda los profesores guía buscan promover aprendizajes basados en la realidad de la escuela, por lo que la relación pedagógica se constituye como un espacio de reflexión y construcción de la identidad profesional del futuro profesor de EF.

4. Discusión

Los resultados de estudio señalan que el acompañamiento de los profesores guía se sustenta en la construcción de vínculos, retroalimentación y gradualidad de los futuros profesores en la cultura escolar.

La construcción de vínculos de confianza constituye la base del acompañamiento pedagógico. Los profesores guía integran a los practicantes dentro de la rutina diaria de la escuela, promoviendo relaciones cercanas e incluyéndolos en actividades propias de la

escuela. Dreer-Goethe (2025) señala que el acompañamiento del profesor guía y las relaciones con los demás integrantes de la comunidad educativa, contribuye al compromiso y sentido de pertinencia de los futuros profesores, favoreciendo el desarrollo de la identidad profesional, en tanto, Trillo et al. (2017) y Nigate et al. (2023) plantean que las relaciones basadas en la confianza y colaboración con el profesor guía, constituyen un escenario favorable para la integración de la teoría y práctica durante las intervenciones pedagógicas, facilitando el desarrollo de competencias profesionales del practicante, en este sentido las relaciones positivas entre profesores guía y practicantes favorecen al compromiso profesional y la adquisición de aprendizajes durante las prácticas.

Por otro lado, la retroalimentación surge como una estrategia central en el acompañamiento hacia los practicantes. Los profesores guía lo describen como un proceso permanente de observación, diálogo y reflexión pedagógica que se lleva a cabo posterior a la intervención en el aula, en este sentido Goldshaft (2024) indica que el proceso de observación y reflexión desde el profesor guía mediante las conversaciones que se sostiene luego de cada clase del practicante, favorecen al desarrollo de la capacidad de análisis pedagógico, toma de decisiones, para la mejorar de la enseñanza en el aula, asimismo Kalsoom et al. (2019) plantean que la retroalimentación por parte del profesore guía debe proporcionar información los futuros profesores que le permitan mejorar sus prácticas pedagógicas. Estos antecedentes refuerzan la importancia de la retroalimentación, la cual debe hacerse de manera sistemática, inmediata y cuidadosamente.

Los resultados evidencian que algunos practicantes presentan resistencia a la crítica constructiva entregada por el profesor guía, evidenciado una falta de alfabetización del feedback, entendida como una competencia personal, que se construye para comprender, interpretar, utilizar y aplicar comentarios constructivos en función de la mejora del aprendizaje, lo que implica no solo recibir observaciones sino que interpretarlos, valorarlos y transformarlos en acción formativa (Carless & Boud, 2018), sumado a las dificultades de atender las observaciones recibidas, para las mejoras pedagógicas que se reflejen posteriormente en el aula, siendo esta una tensión inherente a los procesos en la construcción de la identidad profesional, como lo plantea Osorio-Carvajal (2025) la retroalimentación es parte de la práctica formativa inacabada, en la que el error y la crítica son aspectos elementales para el aprendizaje, sin embargo, la aceptación de estas críticas constructivas como el dialogo pedagógico dependen en gran medida de la disposición del futuro profesor.

Por lo que la capacidad de recibir alfabetización del feedback forman parte de una competencia profesional que se debe desarrollar durante la FID, de igual forma García y Osorio (2026) señalan que esta alfabetización favorece el desarrollo de la competencia reflexiva que es necesaria para aprender de la retroalimentación y a la vez permite entregarla a los demás. Por consiguiente, estos momentos de reflexión pedagógica guiada favorecen a la construcción de una actitud profesional abierta al aprendizaje continuo, siendo una competencia profesional fundamental en la docencia.

Otro aspecto relevante que se deja en evidencia es la importancia de la participación de los practicantes se involucren en la cultura escolar, no solo con la intervención pedagógica, sino que también se hagan participe en los concejos de profesores, reuniones de departamento de EF y actividades extracurriculares. Desde esta perspectiva, la práctica se entiende como un proceso de socialización y construcción de la identidad profesional, Casas-Ernst et al. (2022) señalan que es un espacio para fortalecer saberes adquiridos en la FID, permite tener un posicionamiento de la realidad educativa, además de desarrollar las competencias disciplinares-pedagógicas en un contexto real, Gomez et al. (2026) plantean que la participación en comunidades de práctica constituida entre profesores guía, futuros profesores y profesores tutores universitarios, favorecen al tránsito de ser estudiante a profesor fortaleciendo la identidad profesional. Asimismo, Simon (2024) establece que las experiencias prácticas fortalecen el sentido de pertinencia, compromiso y proyección de las labores que se requieren para ejercer la docencia.

5. Conclusiones

El estudio permitió comprender la percepción de los profesores guía sobre el acompañamiento y retos que presentan durante el proceso de práctica pedagógica de los futuros profesores de Educación Física en el contexto escolar, dejando en evidencia que el acompañamiento es percibido como un proceso integral que va más allá de la observación de la enseñanza que lleva a cabo el practicante, configurándose como una experiencia de socialización profesional basada en la creación de vínculos, la retroalimentación situada y la incorporación gradual a la cultura escolar.

Con relación a la categoría de acompañamiento, los profesores guía le dan gran importancia a las relaciones de confianza, respeto y cercanía profesional con los futuros profesores de EF, donde la creación de vínculos aparece como una condición necesaria para promover la reflexión pedagógica y profesional. Por otro lado, dentro de las estrategias pedagógicas se describen la observación sistemática, la retroalimentación constante y generación de espacios de diálogos para la mejora de las competencias profesionales. En tanto, la relación pedagógica emerge como un espacio de aprendizaje donde los profesores guía apoyan desde la propia experiencia profesional y a la vez se enfatiza en el compromiso profesional que debe adquirir el futuro profesor de EF.

Se puede concluir que el acompañamiento de los profesores guía se traduce en un pilar fundamental en la FID, favoreciendo la integración entre la teoría y la práctica, fortaleciendo las competencias disciplinares-pedagógicas, contribuyendo a la identidad profesional y la comprensión de la realidad escolar.

Finalmente, el estudio reafirma el rol de acompañamiento de los profesores guía como actores clave en la formación de los futuros profesores de EF, evidenciando que su experiencia, orientaciones y el apoyo que brindan en el proceso formativo favorece el

desarrollo de profesionales capaces de enfrentar desafíos y responder a las necesidades de los centros educativos.

Las limitaciones del estudio se centran principalmente al alcance contextual al estar restringido a una región específica, a un grupo acotado de docentes y pertenecientes a una sola carrera, por tanto, no es posible generalizar los resultados. Como proyección del estudio, se sugiere seguir indagando en el rol formativo de los profesores guía y la importancia que tiene la tarea de orientar a los nuevos profesores de Educación Física como a todos aquellos que están en proceso de formación docente.

Referencias

Agiasotelis, E., Dania, A., Karteroliotis, K., & Giossos, Y. (2025). The Impact of Practicum Experiences on Preservice Physical Education Teachers' Self-Efficacy. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, *12*(4). https://doi.org/10.54392/ijpefs2522

Asociación Médica Mundial (AMM). (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. https://url.ucm.cl/WkYd4N

Bastías Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2023). La formación práctica de los futuros profesoras(es) de Pedagogía en Educación Básica en Chile: Definiciones y temas pendientes en la normativa institucional en torno a la articulación universidad-escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *28*(99), 1103-1132. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000401103

Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., de Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa*, *34*. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, *2*(1), 53-82. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3

Carless, D., & Boud, D. (2018). El desarrollo de la alfabetización en retroalimentación estudiantil: facilitando la adopción de la retroalimentación. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Casas-Ernst, Jacqueline Alejandra, Mujica-Stach, Ana Milena, Elzel-Castro, Luisa Magaly, Bergma-Álvarez, María José, & Moreno Schmidt, Gladys Janette. (2022). Práctica profesional: Una mirada de los docentes que orientan el quehacer educativo. *Revista*

Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, *18*(2), 313-328. https://doi.org/10.18004/riics.2022.diciembre.313

Comision Nacional del Acreditación. (2023). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional de Universidades*. CNA-Chile. https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx

Cresswell JW. & Plano Clark VL. (2011). *Diseño y realización de investigación con métodos mixtos.* Sage.

Creswell, J. W. & Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches.* Sage.

Dreer-Goethe B. (2025). The impact of mentor support and high-quality connections on student teachers' psychological safety and engagement during practicum. *Front. Educ*, *10*, 1499749. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499749

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.v74.118113

Flores Gómez, C., Perez Quintero, J. F., & Villalobos Vergara, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Revista Sophia Austral*, *29*(1), 1-22. https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232901

García Van Rysselberghe, I., & Osorio Herrera, A. M. (2026). Retroalimentación entre pares en la formación inicial docente: Un modelo praxeológico. *Estudios Pedagógicos*, *52*(1), 89-110. https://doi.org/10.69850/rimi.vi1.204

Goldshaft, B. (2024). Mentoring in practicum: supporting student teachers' learning to notice with collaborative observational tools. *Professional Development in Education*, *52*(4), 1-20. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2441837

Gomez Zaccarelli, F., Rojas-Avilez, L., & Guerrero Morales, P. (2026). School-University partnership in teacher education: the role of collaboration in constructing teacher identity during practicum. *Teacher Development*, *30*(3), 613-632. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2554105

Hinojosa-Torres, C., Barahona-Fuentes, G., Zavala-Crichton, J. P., Fuentealba-Urra, S., Hurtado-Guerrero, M., Gajardo-Vergara, X. & Yáñez-Sepúlveda, R. (2025). Supervisión de prácticas en la formación inicial de profesores Educación Física: hallazgos, tensiones y propuestas de mejora. Revisión sistemática. *Retos*, *70*, 742-758. https://doi.org/10.47197/retos.v70.115797

Johansson, E. (2024). Supervisors' guidance of PETE students' reflections at practicum: creating conditions for different learning journeys. *Reflective Practice*, *25*(3), 441-454. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2321508

Kalsoom, T., Showunmi, V., & Ibrar, I. (2019). A Systematic Literature Review on the Role of Mentoring and Feedback in Improvement of Teaching Practicum. *Sjesr*, *2*(2), 20-32. https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019(20-32)

Ley N°20.903. (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Ministerio de educación, Chile. https://bcn.cl/27gm2

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lindström, L., Löfström, E., & Londén, M. (2024). Supervising teachers' orientations and conceptions about content and process in teaching. *Educational Studies*, *50*(6), 1053-1070. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2028608

Lozano, M., Chávez Taipe, Y., & Sánchez Ortega, J. (2025). *La mentoría en la educación superior: una revisión de la literatura*. *InveCom*, *5*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.12629762

Manterola, C. & Rivadeneira, J. (2025). Estrategias de Muestreo Disponibles para Aplicar en una Población en Estudio. *International Journal of Morphology*, *43*(6), 2163-2175. https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95022025000602163

Ministerio de Educación de Chile (2014). *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente en Educación Física*. Santiago: MINEDUC. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Plan de acoplamiento: Adopción de los nuevos estándares de la profesión docente en la formación inicial*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2026/05/plan_acoplamiento_2026-2.pdf

Moy, B., & Rossi, T. (2026). Supporting preservice teachers to implement an alternative physical education pedagogy on prácticum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *31*(2), 191-204. https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2304845

Mytchyk, O., Klish, I., Denysenko, N., Dyshko, O., Moroz, M. S., & Tarasjuk, V. (2025). Features of Pre-Graduation Teaching Practice in Physical Education in Secondary Schools. *Scientific Journal of the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, *7*(194), 152-155. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.07(194).30

Navarro-Ibáñez, M. & Grau Cárdenas, V. (2026). Teacher self-efficacy and mentorship: Exploring the roles of Cooperating Teachers and University Supervisors in practicum experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *176*, 105531. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105531

Nigate, D. A., Mihiretie, D. M., & Kassa, S. A. (2023). Mentoring during school practicum: Mentor-mentee relationship, roles assumed, and focus of feedback. *International*

Journal of Work-Integrated Learning, *24*(4), 491-503. https://share.google/34RjrYeJLI1jpXbwQ

Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, *72*(1), 86-99. https://doi.org/10.1177/0022487119894230

Osorio-Carvajal, R. (2025). Evaluación formativa como praxis inacabada: complejidad, tensiones y justicia. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, *8*(15), 184-204. https://share.google/eVkTjxlo4G6t9uZl3

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and policy in mental health*, *42*(5), 533-544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

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

Simon, E. (2024). Cultivating Professional Identity: The Vital Role of Practical Teaching Experience for Future Educators. *Education Sciences*, *14*(5), 439. https://doi.org/10.3390/educsci14050439

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.

Trillo Alonso, F., Nieto Cano, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero Muñoz, J. M. (2017). Professional development and teacher collaboration: Analyzing tensions and fractures between theory and practice in a Spanish context. *Education Policy Analysis Archives*, *25*(117), 1-32. https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316

Vásquez, S. A., Monsalve, M. E. O., & Castaño, J. P. M. (2025). Percepción de la práctica profesional en estudiantes y profesores universitarios de educación física. *Journal of Posthumanism*, *5*(5), 5098-5109. https://doi.org/10.63332/joph.v5i5.2091

Fernanda Cordero-Tapia. Doctora en Educación©, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Publicación destacada: Caracterización de la Educación Física en el contexto rural: un caso de la realidad chilena.

Franklin Castillo-Retamal. Doctor en Educación Física, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Publicación destacada: Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de Covid-19.

Sofía Vásquez-Vielma. Magíster en Ciencias de la Actividad Física©, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Publicación destacada: Abandono de la profesión docente: perspectivas de profesores de escuelas públicas chilenas

César Faúndez-Casanova. Doctor en Educación Física, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Publicación destacada: Relación entre actividad física, rendimiento académico y funciones ejecutivas en adolescentes: Una revisión sistemática.

Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución "**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**". Puede consultar desde aquí la **versión informativa** y el **texto legal** de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.