

Articulación del conocimiento teórico y práctica pedagógica en formación inicial de profesores de Educación Física

Articulation of Theoretical Knowledge and Pedagogical Practice in Initial Physical Education Teacher Training

 **Jennipher Constanza Cabrera Naranjo**
Jennipher.ccn@gmail.com ✉
Universidad de Tarapacá. Arica, Chile

 **Karina Andrea Mita Supanta**
Karinassupanta2001@gmail.com
Universidad de Tarapacá. Arica, Chile

Resumen

Contexto: La formación inicial docente en Educación Física requiere estrategias que permitan superar la separación entre conocimiento teórico y práctica pedagógica, favoreciendo la capacidad de analizar situaciones reales, tomar decisiones fundamentadas y responder a contextos educativos diversos. **Objetivo:** Analizar cómo la implementación de una metodología de estudio de casos contribuye a la transferencia de conocimientos teóricos hacia la práctica pedagógica en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad estatal chilena. **Metodología:** Se desarrolló una investigación-acción con enfoque mixto y alcance descriptivo. Participó un grupo intacto de ocho estudiantes de octavo semestre. La intervención comprendió tres sesiones de análisis de casos pedagógicos organizadas en dos ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Se aplicó una encuesta de percepción de 12 ítems con escala Likert y una pauta de observación. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, consistencia interna exploratoria y análisis sistemático de registros observacionales. **Resultados:** Las percepciones estudiantiles fueron favorables en todos los ítems evaluados ($M = 4,38-4,88$; $DE = 0,35-0,54$). La escala presentó adecuada consistencia interna exploratoria ($\alpha = 0,82$; $\omega = 0,84$). Los registros evidenciaron una evolución desde decisiones inicialmente dependientes de la mediación docente hacia respuestas más autónomas, argumentadas y vinculadas con fundamentos pedagógicos. **Conclusiones:** El estudio de casos constituye una estrategia formativa pertinente para fortalecer la reflexión pedagógica, la toma de decisiones y la articulación entre teoría y práctica en la formación inicial docente. Sin embargo, los resultados son exploratorios y contextualizados, por lo que no permiten establecer efectos causales ni generalizaciones amplias.

Palabras clave: Formación inicial docente; Educación Física; Estudio de casos; Transferencia del aprendizaje; Metodologías activas

Abstract

Background: Initial Teacher Education (ITE) in Physical Education requires instructional strategies that bridge the divide between theoretical knowledge and pedagogical practice. Such strategies must foster the ability to analyze real-world scenarios, make evidence-based decisions, and respond effectively to diverse educational contexts. **Objective:** This study examines how the implementation of Case Study Methodology (CSM) contributes to the transfer of theoretical knowledge into pedagogical practice among Physical Education teacher candidates at a Chilean state university. **Methodology:** A mixed-methods action research design with a descriptive scope was employed. An intact group of eight eighth-semester students participated in three pedagogical case analysis sessions, structured across two cycles of planning, action, observation, and reflection. Data were collected through a 12-item Likert-type perception survey and an observation rubric. The analysis included descriptive statistics, exploratory internal consistency, and systematic analysis of observational records. **Results:** Student perceptions were highly favorable

across all evaluated items ($M = 4.38\text{--}4.88$; $SD = 0.35\text{--}0.54$). The scale demonstrated adequate exploratory internal consistency ($\alpha = 0.82$; $\omega = 0.84$). Observational data revealed a progression from decisions initially dependent on instructor mediation toward more autonomous, reasoned responses grounded in pedagogical foundations. **Conclusions:** Case study methodology serves as a pertinent instructional strategy to enhance pedagogical reflection, decision-making, and the integration of theory and practice in ITE. However, given the exploratory and context-specific nature of this study, the findings do not establish causal effects or allow for broad generalizations.

Keywords: Initial teacher education; Physical Education; Case-based learning; Learning transfer; Active learning methodologies

Introducción

La formación inicial docente requiere que los futuros profesores no solo comprendan marcos conceptuales y disciplinares, sino que sean capaces de movilizarlos cuando analizan, planifican y ajustan su enseñanza. La dificultad no consiste exclusivamente en la disponibilidad de conocimiento teórico, sino en su uso oportuno frente a situaciones pedagógicas que presentan restricciones, información incompleta y demandas de atención a la diversidad. En Educación Física, esta articulación posee una relevancia particular, ya que las decisiones docentes deben integrar objetivos de aprendizaje, condiciones de seguridad, participación, evaluación y características del contexto escolar.

En Chile, las políticas de formación inicial docente han combinado medidas de apoyo, regulación, aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas. Ávalos (2014), Cox (2012) y Ruffinelli (2013) documentan que estas políticas se desarrollaron en un escenario de transformación institucional y de preocupación por la calidad de los programas de pedagogía. Posteriormente, la Ley N.º 20.903 consolidó mecanismos vinculados con el desarrollo profesional y con la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (Congreso Nacional de Chile, 2016). Aunque estos dispositivos aportan información relevante para la mejora, no sustituyen las oportunidades sistemáticas para practicar, justificar y revisar decisiones de enseñanza durante la formación universitaria.

Los referentes profesionales también enfatizan una práctica pedagógica planificada, reflexiva y contextualizada. El Marco para la Buena Enseñanza propone que la planificación, la evaluación, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo constituyen componentes centrales del desarrollo profesional docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021). En consecuencia, la formación inicial necesita ofrecer experiencias en que los estudiantes puedan vincular conceptos, evidencias y alternativas de acción antes de enfrentar situaciones de práctica profesional con consecuencias directas para escolares.

La literatura sobre formación docente ha documentado la persistencia de una distancia percibida entre los aprendizajes del aula universitaria y las exigencias de los contextos escolares. En el ámbito de la Educación Física, Barba-Martín et al. (2020) muestran que la evaluación formativa durante el prácticum puede favorecer conexiones entre los aprendizajes universitarios y las demandas de la práctica. De modo complementario, los estudios sobre aprendizaje basado en casos en la formación de profesores de Educación Física sugieren que el análisis de escenarios verosímiles puede promover la consideración de distintas fuentes de conocimiento, la reflexión y la anticipación de decisiones profesionales (Hemphill et al., 2015; Timken & van der Mars, 2009). En la formación docente más amplia, la enseñanza basada en casos se ha vinculado con el aprendizaje profesional, el juicio diagnóstico y el análisis de problemas complejos (Gravett et al., 2017; Helleve et al., 2023; Tveitnes et al., 2025). Estas aportaciones no implican que una

actividad aislada asegure una transferencia estable; más bien, respaldan el valor de generar mediaciones pedagógicas explícitas y progresivas.

El estudio de casos se empleó aquí como una metodología de aprendizaje que presenta una situación pedagógica contextualizada, solicita identificar un problema relevante, recuperar saberes teóricos, deliberar sobre alternativas y fundamentar una decisión. Esta secuencia permite observar cómo el estudiantado interpreta situaciones cercanas a la práctica profesional y cómo transforma el conocimiento declarativo en criterios de acción. Además, resulta compatible con una lógica de investigación-acción, porque ofrece información para revisar la intervención formativa y ajustar la mediación docente durante el proceso.

En una evaluación interna de medio término aplicada en 2024 al grupo que sirvió de contexto para esta investigación se observaron desempeños descendidos en planificación de unidades (38,4 %), organización del proceso evaluativo (35,6 %) y atención a la diversidad (37,0 %). Estos antecedentes institucionales no se utilizaron como resultados comparativos ni como indicador causal, sino como insumo para delimitar una necesidad formativa. A partir de este problema, se formuló la siguiente pregunta: ¿cómo se relaciona la implementación de una metodología de estudio de casos con la transferencia de conocimientos teóricos a la práctica pedagógica en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad estatal chilena?

El objetivo general fue analizar los aportes de una metodología de estudio de casos a la articulación entre conocimientos teóricos y práctica pedagógica en estudiantes de Pedagogía en Educación Física. Se buscó, específicamente, describir sus percepciones sobre la utilidad de la estrategia, caracterizar la evolución observada en la fundamentación y autonomía de las decisiones pedagógicas e integrar ambos tipos de evidencia. El estudio aporta evidencia situada y exploratoria sobre una propuesta aplicable a espacios curriculares vinculados con didáctica, evaluación y práctica pedagógica.

Metodología

Se desarrolló una investigación-acción educativa con enfoque mixto y alcance descriptivo. La decisión de integrar información cuantitativa y cualitativa respondió al propósito de examinar, de manera complementaria, las valoraciones del estudiantado y los desempeños observados durante el análisis de casos. La investigación-acción se entendió como un proceso de mejora de la práctica formativa que articula planificación, implementación, observación, reflexión y ajuste. Esta perspectiva resulta pertinente para la formación de profesores de Educación Física, donde la indagación sobre decisiones pedagógicas permite situar los saberes profesionales en problemas concretos de enseñanza (Avila et al., 2020; Casey et al., 2009; Fernández, 2015; Hinojosa-Torres et al., 2025; Pedraza-González & López-Pastor, 2015).

El estudio no se diseñó para estimar la eficacia de una intervención ni para establecer relaciones causales. La integración de los datos se orientó a producir una comprensión situada de la experiencia formativa. Por esta razón, las estadísticas se utilizaron exclusivamente con fines descriptivos y los registros de observación se interpretaron como evidencia contextualizada del proceso, no como medidas de desempeño transferibles a otras cohortes o instituciones.

La experiencia se llevó a cabo en una universidad estatal del norte de Chile, en el marco de una asignatura disciplinar electiva de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Participó el grupo completo de estudiantes inscrito en la asignatura: ocho personas que cursaban el octavo semestre. Se trató, por tanto, de un grupo intacto y de tamaño reducido, seleccionado por su vinculación directa con actividades de práctica profesional y por su participación voluntaria en la propuesta de innovación pedagógica.

El carácter acotado del grupo ofreció condiciones para observar interacciones, argumentos y decisiones producidas durante las sesiones; sin embargo, también restringe el alcance de cualquier inferencia. Las características particulares de la asignatura, de la institución y de la trayectoria formativa de quienes participaron deben considerarse al interpretar los resultados. No se realizó muestreo probabilístico ni se pretendió representar a la población nacional de estudiantes de pedagogía.

La intervención se desarrolló durante un semestre académico e incluyó tres sesiones progresivas de análisis de casos, organizadas en dos ciclos de acción-reflexión. Cada caso describía una situación pedagógica verosímil de Educación Física e incorporaba desafíos relacionados con planificación, evaluación, inclusión, participación o toma de decisiones en aula. Los escenarios fueron deliberadamente contextualizados para exigir que el estudiantado priorizara información, identificara el problema central, recuperara conocimientos teóricos y justificara una respuesta pedagógica.

En cada sesión se siguió una secuencia de trabajo común. Primero, los grupos leyeron el caso y delimitaron el problema pedagógico. Luego, identificaron conceptos, criterios y orientaciones revisados en la asignatura que resultaran pertinentes. Posteriormente, deliberaron sobre alternativas de acción y formularon una decisión justificada. Finalmente, participaron en una reflexión guiada sobre la coherencia entre la alternativa seleccionada, los fundamentos teóricos disponibles y las exigencias del escenario. La mediación docente se concentró en promover preguntas de profundización y en favorecer la explicitación de los criterios empleados, sin proporcionar una solución única.

Los casos fueron elaborados a partir de situaciones frecuentes en la enseñanza de Educación Física, sin reproducir episodios identificables de establecimientos o estudiantes reales. Cada texto incorporó antecedentes suficientes para contextualizar la decisión —curso, propósito de aprendizaje, condiciones de participación, recursos disponibles y dificultad pedagógica—, pero evitó una descripción tan cerrada que determinara una única respuesta. De esta manera, el estudiantado debía discriminar entre información central y secundaria, identificar tensiones entre objetivos y condiciones del contexto, y justificar por qué una alternativa era más apropiada que las demás. Este tipo de tarea se consideró relevante porque la práctica docente suele exigir decisiones razonadas frente a problemas que no están completamente definidos.

La reflexión posterior se estructuró mediante preguntas comunes: ¿cuál es el problema central?, ¿qué conocimientos o principios resultan pertinentes?, ¿qué consecuencias tendría cada alternativa?, ¿qué criterios permiten justificar la decisión?, y ¿qué información adicional sería necesaria para actuar con mayor seguridad? El propósito de estas preguntas no fue convertir el análisis en una lista de pasos mecánicos, sino ofrecer un lenguaje compartido para hacer visible el razonamiento pedagógico. La explicitación y revisión de alternativas es consistente con el uso formativo de casos para profundizar el aprendizaje profesional y el juicio pedagógico (Gravett et al., 2017; Helleve et al., 2023). Al finalizar cada sesión, los grupos contrastaron su propuesta inicial con la discusión colectiva y registraron ajustes posibles. Estos registros orientaron la preparación del caso siguiente y la calibración del andamiaje docente.

Entre una sesión y otra se revisaron los registros para ajustar el nivel de andamiaje ofrecido. En el primer ciclo se entregaron orientaciones más explícitas para organizar la lectura del caso y relacionar los argumentos con los contenidos teóricos. En el segundo ciclo se incrementó la responsabilidad de los grupos en la selección de información y en la justificación de las decisiones. Esta progresión buscó evitar que el análisis se redujera a opiniones generales y propiciar respuestas fundamentadas, abiertas a revisión.

La información cuantitativa se recogió mediante una encuesta de percepción elaborada para la experiencia. El instrumento incluyó 12 ítems con escala Likert de cinco puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), organizados en cuatro dimensiones: valor percibido de la metodología, aplicación práctica y aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y reflexión, y satisfacción general e impacto formativo. Antes de su aplicación, cuatro personas expertas del ámbito educativo revisaron la claridad, coherencia y pertinencia de los ítems; a partir de sus observaciones se realizaron ajustes de redacción.

La información cualitativa se registró mediante una pauta de observación aplicada durante las tres sesiones. La pauta consideró la identificación del problema central, el análisis crítico, la fundamentación teórica, la toma de decisiones pedagógicas, la participación, la interacción grupal, la actitud reflexiva y la vinculación entre teoría y práctica. Cada aspecto se consignó en una escala de apreciación con las categorías siempre, muchas veces, pocas veces y nunca. Para preservar la confidencialidad, los resultados se reportan de forma agregada y no se incluyen citas textuales que permitan atribuir opiniones a estudiantes específicos.

Los instrumentos se usaron para documentar una innovación formativa y no para diagnosticar individualmente a las personas participantes. La validez de contenido revisada por expertos y los coeficientes de consistencia interna se interpretaron como antecedentes exploratorios del instrumento, considerando el tamaño reducido del grupo. No se realizó una validación psicométrica completa ni se recomienda extrapolar las propiedades de la escala a otras muestras.

La pauta de observación se utilizó como apoyo para describir procesos grupales y no como un instrumento de calificación. La docente-investigadora registró evidencias observables vinculadas con los indicadores previamente definidos y revisó los registros al término de cada sesión para distinguir entre una afirmación general de autonomía y acciones concretas que la sustentaran, tales como la identificación de criterios, la formulación de alternativas, la justificación de una decisión o la revisión de una propuesta inicial. Esta delimitación redujo el riesgo de interpretar la participación verbal como evidencia suficiente de comprensión o transferencia.

Las respuestas de la encuesta se analizaron mediante media y desviación estándar por ítem. Además, se estimaron el alfa de Cronbach y el omega de McDonald para describir la consistencia interna de la escala en esta aplicación. Los cálculos se realizaron con jamovi, versión 2.6. Dado que $n = 8$, los coeficientes se presentan como información exploratoria y no como prueba definitiva de la calidad psicométrica del instrumento.

Los registros observacionales se organizaron en matrices por sesión y por categoría de análisis. Se realizó una descripción sistemática de los patrones vinculados con participación, autonomía, fundamentación de decisiones y relación entre teoría y práctica. La interpretación atendió a los cambios observados entre sesiones, evitando atribuir dichos cambios exclusivamente a la intervención, ya que no existió grupo de comparación ni medición previa equivalente. La organización de la evidencia se orientó por criterios de trazabilidad y credibilidad propios del análisis cualitativo, en línea con las recomendaciones de [Nowell et al. \(2017\)](#).

Finalmente, se elaboró una matriz de integración para contrastar las tendencias de la encuesta con los registros de observación. Esta comparación permitió identificar puntos de convergencia, complementariedad y cautela interpretativa. La tabla de integración se presenta en los resultados como una metainferencia descriptiva, coherente con el propósito exploratorio de la investigación.

La participación fue voluntaria y se resguardó la confidencialidad mediante el reporte agregado de la información y la omisión de datos identificatorios. Las personas participantes recibieron información sobre el propósito formativo e investigativo de la experiencia y otorgaron su consentimiento informado.

Resultados

Resultados cuantitativos

La encuesta fue respondida por los ocho participantes al término de la experiencia. La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de los 12 ítems. Todas las medias se ubicaron por sobre el punto medio de la escala. Este patrón expresa una valoración favorable de la experiencia por parte del grupo, pero debe interpretarse como percepción autorreportada y no como evidencia directa de mejora de competencias o de transferencia a una práctica de aula real.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la encuesta de percepción sobre el estudio de casos

Dimensión	Ítem	M	DE
Valor percibido	La metodología ayudó a relacionar contenidos teóricos con la práctica pedagógica.	4,63	0,52
Valor percibido	Los casos se relacionaron con situaciones reales de la práctica docente.	4,50	0,54
Valor percibido	El análisis y la discusión permitieron comprender fundamentos teóricos y su aplicación.	4,50	0,54
Valor percibido	La metodología favoreció planificación, reflexión crítica y toma de decisiones fundamentadas.	4,38	0,52
Aplicación y autonomía	Aprendí a analizar críticamente los problemas pedagógicos de los casos.	4,38	0,52
Trabajo colaborativo	El trabajo grupal permitió aprender de ideas y experiencias de compañeros y compañeras.	4,63	0,52
Trabajo colaborativo	La reflexión sobre los casos fortaleció la comprensión de desempeños profesionales docentes.	4,75	0,46
Trabajo colaborativo	La metodología favoreció mi desarrollo profesional y reflexivo en Educación Física.	4,75	0,46
Satisfacción e impacto	Me sentí motivado/a durante la implementación de los casos de estudio.	4,88	0,35
Satisfacción e impacto	El trabajo con casos promovió una reflexión sobre fortalezas y desafíos como futuro/a docente.	4,75	0,46
Satisfacción e impacto	La experiencia mejoró mi confianza para enfrentar situaciones pedagógicas reales.	4,75	0,46
Satisfacción e impacto	Estoy satisfecho/a con la metodología de estudio de casos implementada.	4,63	0,52

Nota. $n = 8$. M = media; DE = desviación estándar. Escala de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Los valores más altos se observaron en motivación durante la implementación ($M = 4,88$; $DE = 0,35$) y en dos indicadores asociados con reflexión y desarrollo profesional ($M = 4,75$; $DE = 0,46$). Los valores relativamente menores se ubicaron en el ítem referido al análisis crítico de problemas pedagógicos y en el ítem sobre el desarrollo de competencias profesionales ($M = 4,38$; $DE = 0,52$). La diferencia descriptiva entre estos valores sugiere que el grupo valoró favorablemente la estrategia, aunque la autonomía y el uso analítico de los contenidos pueden requerir oportunidades de práctica más sostenidas.

Tabla 2. *Consistencia interna exploratoria de la encuesta de percepción*

Instrumento	α	ω
Escala total de 12 ítems	0,82	0,84

Nota. α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald. Los coeficientes deben interpretarse de manera exploratoria debido al tamaño muestral reducido.

La Tabla 2 muestra coeficientes de consistencia interna superiores a 0,80 para esta aplicación del instrumento. Estos resultados son compatibles con una respuesta relativamente coherente entre los ítems; sin embargo, no permiten afirmar que la escala se encuentre validada. En grupos pequeños, los coeficientes pueden ser inestables y deben complementarse con nuevos estudios de validez, una muestra mayor y evidencia sobre la estructura dimensional del cuestionario.

Resultados cualitativos

En la primera sesión, los registros mostraron participación activa, aunque con dependencia de la mediación docente para delimitar el problema pedagógico y seleccionar estrategias pertinentes. Los grupos lograban reconocer contenidos potencialmente relevantes, pero presentaban dificultad para explicar por qué una alternativa era más adecuada que otra en función del contexto del caso. La observación situó la mayor parte de los indicadores en las categorías muchas veces y pocas veces. Este resultado inicial se interpretó como una oportunidad para explicitar el proceso de análisis y no como una insuficiencia individual del estudiantado.

En la segunda sesión, los grupos identificaron con mayor precisión el problema central, distribuyeron roles de trabajo y recuperaron con más frecuencia conceptos revisados en la asignatura para justificar sus decisiones. La pauta de observación registró un predominio de la categoría muchas veces. La mediación docente se mantuvo, pero se orientó principalmente a profundizar los argumentos y a solicitar que cada propuesta estableciera una relación explícita entre el diagnóstico del caso, el criterio teórico utilizado y la decisión pedagógica planteada.

En la tercera sesión, los registros consignaron los indicadores en la categoría siempre. Los grupos analizaron el caso con mayor autonomía, propusieron alternativas coherentes con el contexto y explicitaron razones vinculadas con los contenidos trabajados. También se observó una participación más equilibrada y una reflexión que consideró consecuencias de las decisiones para la inclusión, la planificación y la evaluación. Este patrón indica un progreso dentro de la experiencia formativa; no obstante, la observación se limitó a tres sesiones y no permite concluir que la autonomía se mantenga en escenarios escolares reales o a lo largo del tiempo.

La secuencia cualitativa mostró que la mejora observada no consistió solamente en producir una respuesta más extensa. En las primeras deliberaciones, las propuestas tendían a formularse como acciones aisladas, con una relación implícita o poco desarrollada respecto del problema del caso. En las sesiones posteriores, los grupos comenzaron a vincular de forma más explícita el diagnóstico, el propósito pedagógico, la alternativa seleccionada y sus posibles efectos. También aparecieron con mayor frecuencia preguntas sobre la viabilidad de las decisiones y sobre los ajustes necesarios si las condiciones del escenario cambiaban. Esta mayor elaboración argumentativa fue interpretada como un indicador de reflexión pedagógica dentro de la tarea, no como evidencia de dominio profesional pleno.

Integración de resultados

La integración se organizó mediante una matriz conjunta que relacionó las tendencias de la encuesta con los registros de las sesiones. La convergencia principal se produjo entre la

valoración favorable de la metodología y el avance observado en la explicitación de argumentos y en la autonomía durante el análisis. Aun así, la integración conserva un carácter descriptivo: las percepciones positivas y los cambios registrados pueden estar influidos por la familiaridad progresiva con la tarea, la mediación docente y las características propias del grupo.

Tabla 3. *Matriz de integración de resultados cuantitativos y cualitativos*

Foco de análisis	Evidencia cuantitativa	Evidencia cualitativa	Metainferencia descriptiva
Articulación teoría-práctica	El ítem sobre relación entre contenidos teóricos y práctica obtuvo M = 4,63.	La fundamentación pasó de requerir orientación frecuente a explicitar criterios en la tercera sesión.	Existe convergencia entre la percepción favorable y un uso más explícito de fundamentos durante los casos.
Autonomía y análisis de problemas	El ítem de análisis crítico obtuvo M = 4,38, el menor valor de la escala, aunque favorable.	Se observó dependencia inicial de mediación y una participación más autónoma al final.	La autonomía parece desarrollarse progresivamente; requiere continuidad y contrastación en contextos auténticos.
Reflexión y colaboración	Los ítems vinculados con reflexión y desarrollo profesional obtuvieron M = 4,75.	Los grupos distribuyeron roles y justificaron con mayor claridad sus decisiones en sesiones posteriores.	La discusión guiada y el trabajo grupal fueron componentes relevantes de la experiencia formativa.
Satisfacción y confianza	Motivación: M = 4,88; satisfacción: M = 4,63; confianza: M = 4,75.	La participación se mantuvo activa durante las tres sesiones.	La alta valoración es coherente con el involucramiento observado, pero no demuestra una mejora de desempeño profesional externo.

Nota. La metainferencia integra información autorreportada y registros de observación del mismo grupo; no constituye una prueba causal.

Discusión

El propósito del estudio fue analizar los aportes de una metodología de estudio de casos a la articulación entre conocimientos teóricos y práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Educación Física. La integración de los resultados muestra una percepción favorable de la experiencia y una progresión observable en el modo en que los grupos delimitaron problemas, justificaron alternativas y asumieron decisiones durante las sesiones. El hallazgo debe entenderse en los límites de una experiencia breve, con un grupo pequeño y sin comparación externa; por tanto, se interpreta como evidencia situada sobre un proceso de aprendizaje, no como demostración de efectividad generalizable.

Los promedios elevados de la encuesta son consistentes con una valoración positiva del análisis de casos como espacio para relacionar contenidos con situaciones profesionales. En particular, el estudiantado identificó que los casos se acercaban a problemas de práctica docente y que la discusión favorecía la comprensión de fundamentos y de posibles aplicaciones. Esta interpretación dialoga con la investigación de [Hemphill et al. \(2015\)](#), que describe cómo el aprendizaje basado en casos puede ofrecer a futuros profesores de Educación Física oportunidades para considerar múltiples fuentes de conocimiento y proyectarlas hacia situaciones de enseñanza. También

coincide con [Timken y van der Mars \(2009\)](#), quienes señalan el potencial del método de casos para cuestionar y revisar orientaciones de valor en la formación inicial.

No obstante, la menor media relativa se ubicó en el ítem referido al análisis crítico de problemas pedagógicos. Este resultado, junto con los registros de la primera sesión, sugiere que reconocer contenidos teóricos no equivale necesariamente a seleccionar y justificar una decisión de enseñanza. La transferencia del aprendizaje requiere identificar qué conocimientos son pertinentes, comprender las condiciones del contexto y regular la propia decisión. [Perkins y Salomon \(2012\)](#) sostienen que la transferencia incluye componentes motivacionales y disposicionales, además de los recursos cognitivos disponibles. Desde esta perspectiva, la necesidad inicial de acompañamiento observada en el estudio no constituye una anomalía; es parte del proceso de aprender a movilizar conocimiento en una situación novedosa.

Los resultados cualitativos mostraron una progresión desde propuestas inicialmente dependientes de la confirmación docente hacia respuestas más justificadas y autónomas. El diseño de los casos y la secuencia de reflexión pueden haber facilitado esta evolución al ofrecer un problema acotado, tiempos para deliberar y criterios para revisar las decisiones. Experiencias de investigación-acción en Educación Física también han mostrado el valor de la colaboración, el análisis situado y la revisión de la intervención para promover aprendizajes profesionales ([Brasó i Rius & Torrebadella Flix, 2016](#); [Chiva-Bartoll et al., 2018](#); [Gómez-Rijo et al., 2015](#)). Sin embargo, no es posible aislar el efecto de cada componente. El aumento de autonomía también pudo relacionarse con la repetición de la tarea, la familiaridad con la pauta de observación, el conocimiento previo del grupo y las dinámicas de colaboración desarrolladas durante el semestre. Esta cautela es indispensable para evitar atribuciones causales que el diseño no permite sostener.

La convergencia entre los datos autorreportados y los registros observacionales aporta credibilidad descriptiva al estudio. Las percepciones favorables se acompañaron de cambios observados en la calidad de la argumentación y en el uso de fundamentos teóricos. Sin embargo, ambos tipos de datos se produjeron dentro de la misma experiencia y por participantes expuestos a una relación formativa con la docente. La deseabilidad social, la novedad de la estrategia y la expectativa de evaluación pueden influir en las respuestas. En consecuencia, los resultados son más adecuados para orientar el ajuste de la propuesta pedagógica que para afirmar mejoras estables de competencia profesional.

El estudio contribuye a la discusión sobre la formación inicial al mostrar una forma concreta de vincular teoría y práctica antes de la inserción plena en aula. [Grossman et al. \(2009\)](#) plantean que la preparación docente puede beneficiarse de oportunidades que permitan descomponer, ensayar y volver a analizar la enseñanza. El análisis de casos no reemplaza la práctica en contextos reales, pero puede funcionar como una instancia de aproximación deliberada en la que las decisiones se hacen visibles, discutibles y revisables. La evidencia disponible en Educación Física sobre evaluación formativa durante el prácticum también enfatiza la necesidad de acompañar la reflexión y la conexión entre el conocimiento universitario y las demandas de la práctica ([Barba-Martín et al., 2020](#)).

Esta precisión tiene implicancias curriculares. Cuando los contenidos de didáctica, evaluación o inclusión se presentan únicamente de forma declarativa, el estudiantado puede reconocer conceptos sin disponer de oportunidades para comparar su relevancia relativa en una situación concreta. El trabajo con casos permite que las decisiones se sometan a una discusión argumentada y que los criterios no permanezcan implícitos. Su inclusión en el currículo resulta más útil cuando se articula con contenidos de las asignaturas, retroalimentación formativa y experiencias de

práctica, en vez de utilizarse como actividad aislada al final de un curso. La progresión de los casos también es relevante: escenarios iniciales más delimitados pueden apoyar la construcción de una estrategia de análisis, mientras que escenarios posteriores con mayor ambigüedad permiten ensayar la priorización de información y el manejo de tensiones pedagógicas.

En el contexto chileno, esta articulación es consistente con la necesidad de preparar profesionales capaces de planificar, evaluar, reflexionar y colaborar en entornos diversos, dimensiones que el Marco para la Buena Enseñanza reconoce como centrales para el desarrollo profesional (CPEIP, 2021). La reflexión estructurada se ha relacionado con la construcción de identidad profesional y con la comprensión de la complejidad de la práctica educativa (Engelbertink et al., 2021; Mohamed et al., 2022). Asimismo, la integración de investigación-acción en programas de formación docente puede crear condiciones para conectar el saber académico con la praxis profesional (Berikkhanova, 2023; Francisco et al., 2024). La correspondencia entre una metodología formativa y un referente profesional, sin embargo, no debe confundirse con el cumplimiento automático de un estándar. La evidencia recogida en este estudio solo permite indicar que, dentro de la experiencia analizada, los casos favorecieron condiciones de deliberación y explicitación de fundamentos relacionadas con tales dimensiones. Para sostener una relación más robusta sería necesario observar desempeños en práctica profesional y utilizar criterios de evaluación externos e independientes.

Desde la lógica de la investigación-acción, la experiencia permitió ajustar el nivel de mediación y observar la necesidad de construir progresivamente la autonomía. Esta orientación es coherente con estudios recientes que destacan el valor de la investigación-acción para promover reflexión crítica y respuesta a problemas situados en la formación de profesorado de Educación Física (Hinojosa-Torres et al., 2025). Para la asignatura analizada, el principal aprendizaje de mejora fue que la mediación inicial debe ser suficientemente explícita para modelar una secuencia de análisis, pero debe disminuir de forma planificada para permitir que el estudiantado asuma criterios de decisión propios.

Las limitaciones del estudio son relevantes. Primero, la participación de ocho estudiantes impide estimar patrones robustos o generalizables. Segundo, la encuesta fue elaborada para la experiencia y, aunque recibió revisión de contenido, no cuenta con evidencia suficiente de validación psicométrica. Tercero, no se dispuso de una medición previa equivalente, de grupo de comparación ni de evaluación externa de desempeño. Cuarto, los registros abarcaron tres sesiones, por lo que no permiten establecer la estabilidad de los aprendizajes ni su transferencia a prácticas profesionales posteriores. Finalmente, el contexto institucional y la relación formativa pueden haber influido tanto en las percepciones como en los comportamientos observados.

Las futuras investigaciones podrían ampliar el número de cohortes, incorporar observación de prácticas tempranas o profesionalizantes, recoger evidencia de desempeño mediante rúbricas independientes y efectuar seguimiento longitudinal. La relevancia de observar la transición desde la formación inicial hacia la práctica escolar también ha sido subrayada en la investigación de Educación Física (Backman et al., 2021). También sería pertinente comparar distintos niveles de andamiaje en el análisis de casos y estudiar cómo se relaciona esta metodología con otras estrategias, como microenseñanza, simulación, retroalimentación entre pares y prácticas supervisadas. Estas mejoras permitirían examinar no solo la valoración de la experiencia, sino también las condiciones bajo las cuales los razonamientos desarrollados en el aula universitaria se mantienen y se aplican en escenarios auténticos.

Conclusiones

La experiencia analizada muestra que el estudio de casos puede ofrecer un dispositivo pedagógico pertinente para problematizar la distancia entre conocimiento teórico y práctica profesional en la formación inicial de profesores de Educación Física. El valor principal de la estrategia no reside en entregar una respuesta predeterminada a los problemas de enseñanza, sino en obligar a explicitar qué información se considera relevante, qué fundamentos se recuperan, qué alternativas se descartan y por qué una decisión resulta más coherente con el contexto.

En el grupo estudiado, las percepciones autorreportadas fueron favorables y los registros de observación evidenciaron un tránsito desde decisiones que requerían mayor mediación hacia respuestas más justificadas y autónomas durante las tres sesiones. La convergencia de ambas fuentes respalda la utilidad formativa de la propuesta en este contexto específico. Aun así, los resultados deben comunicarse con cautela: no permiten afirmar que la metodología produzca por sí sola transferencias estables, mejoras causales de competencias o desempeños equivalentes en aulas escolares reales.

Para la formación inicial, se recomienda incorporar actividades de análisis de casos de manera progresiva y articulada con espacios de práctica, evaluación formativa y reflexión. La mediación docente debe hacer visibles los criterios de análisis al inicio, para luego transferir gradualmente la responsabilidad al estudiantado. Asimismo, la evaluación de estas experiencias debería combinar percepciones, evidencia de argumentación y observación de desempeños en contextos auténticos.

En síntesis, el aporte del estudio es ofrecer evidencia situada sobre una propuesta de innovación que favoreció la reflexión, la deliberación pedagógica y el uso explícito de conocimientos teóricos en escenarios simulados de Educación Física. Su proyección depende de investigaciones con muestras más amplias, instrumentos mejor validados y seguimiento de la transferencia del aprendizaje en el tiempo.

La contribución práctica se relaciona con el diseño de experiencias que no reduzcan la formación profesional a la exposición de contenidos ni a la reproducción de procedimientos. Para que el estudio de casos sea formativo, los escenarios deben contener un problema pedagógico relevante, requerir el uso de conocimientos específicos y abrir espacio para contrastar alternativas. La retroalimentación debe centrarse en la calidad de los criterios y de la justificación, no solo en la respuesta final. Esta orientación puede ayudar a que los futuros profesores reconozcan que la enseñanza demanda decisiones revisables, sustentadas y sensibles al contexto.

Acerca de

Contribución de los autores: Las autoras contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: La presente investigación se realizó respetando los principios éticos aplicables a estudios con participantes humanos, garantizando la confidencialidad de la información y el uso de los datos con fines académicos y científicos.

Historia del artículo: Artículo recibido 29 de junio 2026 | Aceptado 05 de agosto 2026 | Publicado 07 de septiembre 2026

Cómo citar:

Cabrera Naranjo, J. C; Mita Supanta, K. A. (2026). Articulación del conocimiento teórico y práctica pedagógica en formación inicial de profesores de Educación Física. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(43). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1304>

Referencias

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Avila, L. T. G., Frison, L. M. B., & Simão, A. M. V. (2020). Pesquisa-ação na formação em educação física: Promoção do trabalho colaborativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e193342. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193342>

Backman, E., Tolgfors, B., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2021). How does physical education teacher education matter? A methodological approach to understanding transitions from PETE to school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990248>

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., González-Calvo, G., & Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1–21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>

Berikhanova, A. (2023). Conceptualising the integration of action research into the practice of teacher education universities in Kazakhstan. *Education Sciences*, 13(10), 1034. <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>

Brasó i Rius, J., & Torreadella Flix, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: Organización de un torneo de marro. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200002>

Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

Chiva-Bartoll, Ò., Capella Peris, C., & Pallarès Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277–293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>

Congreso Nacional de Chile. (2016). *Ley N.º 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- Cox, C.** (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990–2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13–42. https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002
- Engelbertink, M. M. J., Colomer, J., Woudt-Mittendorff, K. M., Alsina, Á., Kelders, S. M., Ayllón, S., & Westerhof, G. J.** (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, 22(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>
- Fernández, M. B.** (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93–105. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Francisco, S., Forssten Seiser, A., & Olin Almqvist, A.** (2024). Action research as professional learning in and through practice. *Professional Development in Education*, 50(3), 501–518. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2338445>
- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F., & Sánchez-López, C. R.** (2015). Desarrollo de la autonomía del alumnado de primaria en educación física a través de un proceso de investigación-acción. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(42), 310–328. <https://doi.org/10.5232/ricyde2015.04201>
- Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, R., & Merseeth, K. K.** (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 369–390. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Helleve, I., Eide, L., & Ulvik, M.** (2023). Case-based teacher education preparing for diagnostic judgement. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900112>
- Hemphill, M. A., Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., & Templin, T. J.** (2015). Pre-service teacher perspectives of case-based learning in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 21(4), 432–450. <https://doi.org/10.1177/1356336X15579402>
- Hinojosa-Torres, C., Foxon-Schultz, S., Cerda-Miranda, L., Soto-Meneses, J., Galeano-Rojas, D., Valdivia-Moral, P., Zavala-Crichton, J. P., & Hurtado-Guerrero, M.** (2025). La investigación-acción en la formación docente en Educación Física: percepciones sobre su impacto en el desempeño profesional. *Retos*, 72, 688–705. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.117114>
- Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H.** (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J.** (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pedraza-González, M. Á., & López-Pastor, V. M.** (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 1–16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>

Perkins, D. N., & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist, 47*(3), 248–258. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.693354>

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación, 39*, 117–154. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>

Timken, G. L., & van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2), 169–187. <https://doi.org/10.1080/17408980701718459>

Tveitnes, M. S., Helgevold, N., & Moen, V. (2025). Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education, 4*(1), Article 228. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00651-y>