



Supervisión de prácticas en la formación inicial de profesores Educación Física: hallazgos, tensiones y propuestas de mejora. Revisión sistemática

Supervision of practicum in initial Physical Education teacher education: findings, tensions, and improvement proposals. A systematic review

Autores

Claudio Hinojosa-Torres ¹
 Guillermo Barahona-Fuentes ²
 Juan Pablo Zavala-Crichton ¹
 Sergio Fuentealba-Urra ¹
 Macarena Hurtado-Guerrero ³
 Ximena Gajardo-Vergara ¹
 Pedro Valdivia-Moral ⁴
 Rodrigo Yáñez-Sepúlveda ¹

¹ Universidad Andres Bello (Chile)

² Universidad de las Américas (Chile)

³ Colegio SSSC Padres Franceses (Chile)

⁴ Universidad de Granada (España)

Autor de correspondencia:
 Guillermo Barahona-Fuentes
 danielbarahonaf@gmail.com

Cómo citar en APA

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>

Resumen

Introducción: La práctica profesional se ha consolidado como un eje articulador de la formación inicial docente en educación física, al permitir la integración de competencias pedagógicas, disciplinares y reflexivas. Sin embargo, persiste una fragmentación teórica y metodológica en torno al rol del supervisor de práctica, particularmente en educación física, lo que limita la construcción de modelos coherentes de acompañamiento y retroalimentación.

Objetivo: Analizar los hallazgos empíricos, tensiones conceptuales y propuestas de mejora identificadas en la supervisión de prácticas dentro de la formación inicial de profesores de educación física.

Metodología: La búsqueda se realizó conforme a la guía PRISMA 2020, en las bases de datos WoS, Scopus, SPORTDiscus y ERIC, abarcando estudios empíricos publicados desde la fecha de inicio hasta el 31 de marzo de 2025. Se aplicaron criterios de inclusión centrados en el enfoque SPIDER, y se seleccionaron 24 estudios tras un proceso riguroso de cribado y evaluación metodológica con la herramienta QATSDD.

Resultados: Los resultados se organizaron en cinco dimensiones: a) supervisor de prácticas; b) identidad profesional; c) retroalimentación y supervisión; d) supervisión remota y tecnologías; y e) desarrollo profesional. Se evidencia que la figura del supervisor incide significativamente en el desarrollo profesional del estudiante, actuando como mediador entre teoría y práctica, promotor de reflexión crítica y facilitador del uso pedagógico de tecnologías.

Conclusiones: Se concluye que la mejora de los mecanismos institucionales de supervisión requiere avanzar hacia modelos colaborativos, éticos y tecnológicamente actualizados, capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la formación docente en educación física.

Palabras clave

Aprendizaje profesional; desarrollo docente; educación superior; formación inicial docente; mentoría educativa.

Abstract

Introduction: The teaching practicum has become a central component in initial teacher education in physical education, as it allows for the integration of pedagogical, disciplinary, and reflective competencies. However, there remains a theoretical and methodological fragmentation regarding the role of the practicum supervisor, particularly in physical education, which limits the construction of coherent models of guidance and feedback.

Objective: To analyze the empirical findings, conceptual tensions, and proposed improvements identified in the supervision of teaching practicum within the initial training of physical education teachers.

Methodology: The search followed the PRISMA 2020 guidelines in the databases WoS, Scopus, SPORTDiscus, and ERIC, including empirical studies published from inception until March 31, 2025. Inclusion criteria were based on the SPIDER approach, and 24 studies were selected after a rigorous screening and methodological evaluation using the QATSDD tool.

The findings were organized into five dimensions: a) practicum supervisor; b) professional identity; c) feedback and supervision; d) remote supervision and technologies; and e) professional development. The evidence shows that the supervisor's role significantly influences the student's professional development, acting as a mediator between theory and practice, a promoter of critical reflection, and a facilitator of the pedagogical use of technology.

Conclusions: It is concluded that improving institutional supervision mechanisms requires progress toward collaborative, ethical, and technologically updated models capable of addressing the contemporary challenges of teacher education in physical education.

Keywords

Professional learning; teacher development; physical education; initial teacher education; supervision of practice.

Introducción

La formación inicial de profesores constituye una etapa crítica en la profesionalización docente (Rodríguez et al., 2019), ya que sienta las bases para el desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares y personales (Ávalos, 2011). Este proceso entrelaza saberes teóricos, experiencias prácticas y acompañamientos institucionales que configuran el tránsito hacia el rol docente (Korthagen, 2016). En la formación en Educación Física (EF), la enseñanza situada cobra especial relevancia, dado que el aprendizaje ocurre en contextos dinámicos e interrelacionales que exigen respuestas pedagógicas pertinentes (Kirk, 2010; Tinning, 2011), mejorando habilidades docentes y comprensión del entorno educativo (Peireira et al., 2021).

En este marco, las prácticas pedagógicas son un eje articulador que permite aplicar aprendizajes, resignificar saberes previos, interactuar con la cultura escolar y construir identidad docente (Zeichner, 2010). Constituyen espacios de aprendizaje auténtico donde convergen teoría y acción, técnica y ética (Zabalza, 2011). Diversas investigaciones sostienen que la práctica no debe entenderse como fase terminal, sino como campo progresivo que requiere apoyo y guía estructurada para lograr aprendizajes significativos (Flores & Day, 2006; Imbernón, 2012). En este proceso, la figura del supervisor adquiere protagonismo creciente (Bjørndal et al., 2024; Carvalho & Souza, 2019; Hinojosa-Torres et al., 2022; Martin & Atteh, 2021). Actúa como mediador entre estudiante y escuela, facilitando la observación crítica, toma de decisiones y reflexión sistemática (Lopes, 2019; Wright et al., 2015). En EF, donde las interacciones son situadas y corporales, el rol del supervisor es clave para promover criterios profesionales y competencias adaptativas (Back et al., 2019).

Las prácticas supervisadas representan, en este marco, los primeros contactos del futuro docente con estudiantes reales, culturas escolares y los desafíos del ejercicio docente (Barrera & Hinojosa, 2017). Los supervisores influyen técnica y simbólicamente en la construcción de la identidad profesional y estrategias pedagógicas (Bisconsini & Oliveira, 2018; Poblete-Valderrama et al., 2024). Las pasantías permiten aplicar lo aprendido y generar nuevo conocimiento a partir de la experiencia reflexiva (Dos Santos et al., 2020). El formador en terreno actúa como puente entre el saber teórico y el saber en acción, promoviendo autoevaluación y análisis de la práctica (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Darling-Hammond, 2006). Su función va más allá de observar, implicando escucha activa, retroalimentación formativa, relaciones dialógicas y visión del desarrollo profesional continuo (Fonseca, 2023; Wright et al., 2012a).

Este acompañamiento enfrenta tensiones. La calidad varía según el estilo, formación y alineación del supervisor con los estándares profesionales (Bethell et al., 2020; Romero & Alcaíno, 2014). A menudo, los supervisores carecen de formación específica y apoyo institucional, lo que debilita su función formativa. Predominan lógicas sumativas y de control en detrimento de enfoques dialógicos y reflexivos (Agreda & Pérez, 2020; Hirmas, 2014). Además, factores estructurales como la sobrecarga laboral, la escasa articulación universidad-escuela y la indefinición del rol limitan el acompañamiento (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012).

En la formación inicial docente, la supervisión de las prácticas profesionales se organiza en torno a dos figuras clave: el tutor de centro (o profesor colaborador en la escuela) y el tutor universitario (o supervisor académico). El primero acompaña al estudiante en su integración a la cultura escolar, modelando la práctica y facilitando la socialización profesional en el contexto real (Clarke et al., 2014; Lopes, 2019). En cambio, el tutor universitario vela por la coherencia teórica y metodológica del proceso formativo, desde una supervisión externa y reflexiva (García et al., 2016; Wright et al., 2015). Aunque ambos roles son complementarios, la literatura documenta tensiones, solapamientos y vacíos de coordinación que afectan la experiencia formativa (Montecinos, 2024). Esta articulación entre figuras supervisoras puede comprenderse desde el enfoque de la socialización profesional del docente, entendida como el proceso mediante el cual los futuros profesores internalizan normas, valores, saberes y prácticas del campo educativo a través de la interacción con agentes institucionales y culturales (Zeichner & Gore, 1990). En este proceso, tanto el tutor de centro como el supervisor universitario configuran experiencias formativas diferenciales que representan polos complementarios: la práctica situada en la escuela y el saber teórico-pedagógico universitario. Integrar esta perspectiva permite comprender los vínculos de supervisión no solo como instancias técnicas, sino como espacios de construcción identitaria y de incorporación a la cultura profesional docente (Feiman-Nemser, 2001; Schempp et al., 2006).

Asimismo, se destaca que la claridad de funciones y la colaboración entre tutores inciden directamente en el desarrollo de competencias profesionales y la identidad docente (Caires & Almeida, 2007). Asimismo, a menudo los supervisores no han recibido la instrucción formal o inducción para desempeñar el rol de supervisor de prácticas, declarando en ocasiones haber llegado ahí “accidentalmente” (Barahona, 2019), lo que podría representar una mayor dificultad en EF considerando los espacios no convencionales para el desempeño docente (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Ante este escenario, se han propuesto programas formativos, comunidades de aprendizaje y espacios de reflexión colaborativa para fortalecer el rol del supervisor (Figueroa & Tenorio, 2023). Estas iniciativas buscan consolidarlo como un formador en terreno, ético y profesional (Schneider et al., 2024), e impulsar modelos de co-supervisión más horizontales, basados en relaciones menos jerárquicas y más dialógicas que reconocen el poder en la relación pedagógica y promueven subjetividades activas en los estudiantes (Manathunga, 2007). Desde esta perspectiva, la investigación sobre supervisión de prácticas ofrece proyecciones para mejorar la formación inicial. Estas incluyen diseño de instrumentos de evaluación del acompañamiento (Estrella et al., 2023), formación específica de supervisores (Arnsby et al., 2023), fortalecimiento de alianzas universidad-escuela (Van Velzen et al., 2008) y metodologías reflexivas como clases grabadas o portafolios (Bowles et al., 2023; Gelfuso, 2016; Tonna et al., 2017). Este enfoque apunta a promover una cultura formativa centrada en el diálogo y el aprendizaje mutuo (Díaz & Bastías, 2013; Knutson & González, 2016), con el supervisor como agente de transformación del estudiante y del sistema formativo (Jones et al., 2018).

Recientes estudios distinguen entre modelos jerárquicos, colaborativos e híbridos de supervisión, los cuales reflejan distintas concepciones del rol del supervisor y del vínculo pedagógico con el practicante (Daza et al., 2021; Figueroa & Tenorio, 2009). Los modelos jerárquicos se caracterizan por una relación vertical centrada en el control técnico y la evaluación unidireccional; los colaborativos promueven el diálogo, la co-reflexión y el acompañamiento horizontal; mientras que los híbridos combinan elementos de ambos enfoques, buscando equilibrio entre la guía experta y la autonomía del estudiante. Asimismo, las tecnologías digitales están reconfigurando las prácticas de acompañamiento. Plataformas virtuales, clases grabadas, aplicaciones asincrónicas y entornos híbridos amplían las posibilidades de seguimiento formativo, aunque también plantean retos en accesibilidad, capacitación y adecuación institucional (Bowles et al., 2023; Schneider et al., 2024). Estos desafíos exigen repensar la formación de supervisores y la organización institucional de las prácticas, especialmente en EF. Se destacan tres ejes críticos: a) transición desde modelos jerárquicos hacia enfoques reflexivos; b) superación de limitaciones estructurales y formativas; y c) integración crítica de tecnologías en la supervisión.

A pesar de los avances en la conceptualización y aplicación de modelos de supervisión, persiste una fragmentación significativa en la evidencia empírica sobre su implementación en la formación inicial de profesores de EF. La literatura identifica modelos como: a) el de supervisión como inspección, centrado en el control de estándares; b) el colaborativo, basado en la reflexión conjunta; c) el clínico, enfocado en el análisis sistemático de la práctica; y d) el de desarrollo curricular, orientado a la mejora de contenidos (Andreucci, 2013; González, 2007). Esta situación limita el desarrollo de políticas formativas basadas en evidencia, dificulta la formación específica de supervisores en esta área, y restringe la innovación metodológica adaptada a sus desafíos singulares. En consecuencia, se vuelve imprescindible sistematizar el conocimiento disponible, identificar vacíos y orientar líneas de acción que permitan mejorar la calidad del acompañamiento formativo en contextos reales y virtuales.

El presente estudio tiene por objetivo analizar los hallazgos empíricos, tensiones conceptuales y propuestas de mejora identificadas en la supervisión de prácticas dentro de la formación inicial de profesores de EF, con especial atención a los factores que inciden en su impacto formativo y a sus implicancias para el fortalecimiento de los programas de formación docente.

Método

La siguiente revisión sistemática fue elaborada conforme a los lineamientos establecidos por la guía PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). Del mismo modo, se consideraron cada uno de los principios éticos de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, garantizando así el uso responsable de la evidencia científica publicada.



Proceso de búsqueda y selección

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en las bases de datos Web of Science (WoS), Scopus, SPORTDiscus y ERIC, indagando en los campos de título, resumen y palabras clave. El periodo de revisión abarcó desde la fecha de inicio hasta el 31 de marzo de 2025 en cada una de las bases de datos consultadas, sin restricción geográfica, incluyendo únicamente estudios cuyo texto completo estuviera disponible en inglés, español o portugués. Para estructurar la estrategia de búsqueda, se definieron dos ejes temáticos principales, los cuales fueron combinados mediante operadores booleanos (OR/AND). El primer eje, correspondiente a la población objetivo, incluyó términos relacionados con la formación inicial de profesores de EF, tales como: "Initial teacher education", "PETE", "PETE students", "Physical Education Teacher Education", "Pre-service physical education teacher education", "Preservice teacher education", "Teacher training in physical education", y "Teaching practice". El segundo eje, vinculado a la intervención o fenómeno de interés, agrupó descriptores relacionados con la supervisión de prácticas docentes, tales como: "Field supervisor", "Placement supervisors", "Practice supervision", "Practicum supervisión", "Practicum supervisor", "Supervising teacher", "Supervisory role", "Teaching mentor", "Teaching practicum" y "Tutor". Cada eje temático fue configurado mediante el operador OR entre sus términos, mientras que la combinación entre los ejes se realizó con el operador AND, permitiendo recuperar estudios que abordaran de manera conjunta la formación inicial docente en EF y los procesos de supervisión de la práctica profesional.

Criterios de inclusión y exclusión

Para esta revisión sistemática se utilizaron criterios de inclusión y exclusión basados en el enfoque SPIDER, adecuado para sintetizar evidencia cualitativa, mixta o interpretativa en estudios educativos (Tabla 1). La selección inicial fue llevada a cabo por dos revisores de manera independiente (B-F, G y H-T, C); ante cualquier discrepancia en la inclusión de estudios, se recurrió a la evaluación de un tercer investigador (Z-C, J P) para resolver el desacuerdo mediante consenso.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión según enfoque SPIDER

Componente	Descripción
Sample (S)	Investigaciones centradas en estudiantes de programas de formación docente en EF, específicamente en el contexto de su práctica profesional supervisada.
Phenomenon of Interest (PI)	Supervisión pedagógica, entendida como el conjunto de estrategias, interacciones o dispositivos implementados por supervisores durante el acompañamiento de prácticas.
Design (D)	Estudios con metodologías cualitativas (entrevistas, observación, estudios de caso) o mixtas, incluyendo experiencias presenciales, virtuales o híbridas.
Evaluation (E)	Foco en percepciones, desarrollo profesional, retroalimentación y construcción de competencias docentes y reflexivas.
Research Type (R)	Estudios empíricos originales publicados desde fechas de inicio hasta 2025, en inglés, español o portugués. Se excluyeron ensayos teóricos o trabajos sin evidencia empírica.

Extracción y sistematización de datos

Los datos fueron organizados en una matriz de análisis que incluyó: autoría, año de publicación, objetivo, metodología empleada, tipo de intervención pedagógica, muestra participante, variables evaluadas y principales hallazgos. Esta sistematización permitió la codificación temática posterior y el agrupamiento de los estudios en categorías conceptuales emergentes (Tabla 2 y Tabla 3).

Evaluación de la calidad metodológica

La evaluación de la calidad metodológica de los estudios seleccionados en esta revisión sistemática se llevó a cabo utilizando la herramienta QATSDD (Quality Assessment Tool for Studies with Diverse Designs), propuesta por Sirriyeh et al. (2012). Esta herramienta incluye un total de 16 criterios que examinan distintos aspectos esenciales del rigor científico, tales como la precisión en la formulación de los objetivos, la adecuación entre el diseño metodológico y la pregunta de investigación, la fundamentación del método de muestreo, la descripción detallada de los procedimientos de recolección y análisis de datos, la validez de los instrumentos aplicados y la reflexión crítica sobre las fortalezas y limitaciones del estudio. Cada uno de estos criterios se califica en una escala de cuatro niveles (de 0 a 3), donde 0 implica la ausencia total del aspecto evaluado y 3 corresponde a su abordaje completo y detallado. La asignación de puntuaciones fue realizada de manera independiente por dos revisores capacitados (B-F,

G y Y-S, R); en los casos donde surgieron discrepancias, se resolvieron mediante la intervención de un tercer evaluador (Z-C, J P) con el fin de alcanzar consenso. Finalmente, los estudios fueron clasificados según el porcentaje alcanzado respecto del puntaje máximo: aquellos con $\geq 75\%$ fueron considerados de alta calidad, los que se ubicaron entre 50% y 74% se catalogaron como de calidad media, y los que no superaron el 50% fueron clasificados como de baja calidad.

Resultados

Durante el proceso de identificación de literatura científica, se recuperaron inicialmente 776 registros vinculados a enfoques, desafíos e innovaciones tecnológicas asociadas a la supervisión de prácticas en la formación inicial de profesores de EF. Tras aplicar los filtros automatizados, se eliminaron 230 documentos duplicados. En una segunda etapa, se procedió a la revisión de títulos y resúmenes, lo que derivó en la exclusión de 432 estudios que no cumplían con los criterios temáticos o de diseño establecidos. Posteriormente, se descartaron 90 artículos adicionales luego de un análisis en profundidad del texto completo, debido a que no respondían a los siguientes criterios de SPIDER: Sample (n = 36): Estudios cuya población no correspondía a estudiantes en formación inicial de EF. Se excluyeron investigaciones centradas en profesores en ejercicio, estudiantes de posgrado, formadores de docentes o disciplinas distintas a la EF. Phenomenon of Interest (n = 29): Estudios que no abordaban la supervisión pedagógica durante la práctica profesional. Se descartaron aquellos centrados únicamente en la enseñanza sin acompañamiento, en mentorías académicas genéricas, o en tutorías sin relación con la formación práctica docente. Evaluation (n = 25): Estudios que no incluían percepciones, efectos formativos, desarrollo profesional o retroalimentación como foco de análisis. En su lugar, se enfocaban en variables como satisfacción general, rendimiento académico o gestión institucional, sin vínculo con la supervisión pedagógica.

La figura 1 sintetiza visualmente este proceso de cribado y selección, que contempló las fases de identificación, depuración y evaluación de elegibilidad conforme a los criterios definidos. Como resultado de este procedimiento riguroso, se seleccionaron 24 estudios para su análisis final. La información extraída de estos trabajos —incluyendo autores, año de publicación, país, objetivo, metodología y principales hallazgos— se sistematizó en la tabla 2, a fin de facilitar su comparación y análisis.

Figura 1. Flujograma PRISMA de estudios identificados

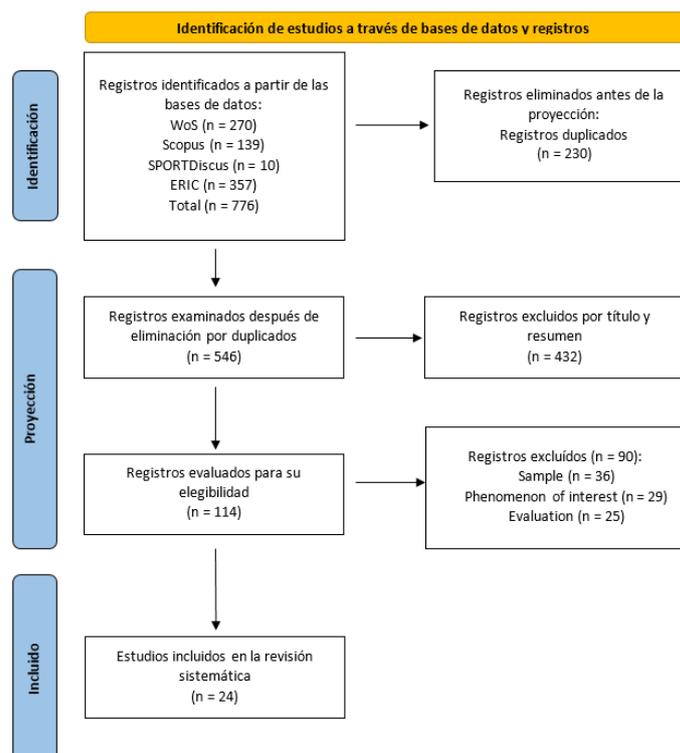


Tabla 2. Características metodológicas y hallazgos clave de los estudios incluidos

Autor - Año	Objetivo	Material y método	Resultados
Albuquerque et al., 2015	Analizar experiencias de los estudiantes en práctica de EF durante la enseñanza supervisada.	Enfoque mixto. Muestra de 118 estudiantes de EF. Instrumento: Cuestionario de Experiencias y Percepciones de las Prácticas Pedagógicas (61 ítems con Likert de 5 niveles), 3 preguntas semiabiertas y 6 abiertas.	Los estudiantes valoraron el acompañamiento, pero señalaron diferencias entre supervisores y demandaron mayor coherencia, retroalimentación profunda y una supervisión dialógica, reflexiva y basada en crítica constructiva y experimentación.
Albuquerque et al., 2011	Investigar cómo las experiencias formativas influyen en su concepción y desempeño como supervisores de prácticas en EF.	Cualitativo. Instrumento: Entrevistas abiertas a 15 profesores colaboradores de enseñanza secundaria.	Los supervisores fueron valorados por su apoyo personal y profesional. Se reconoció su impacto formativo, aunque algunos presentaron debilidades en conocimientos científicos y habilidades interpersonales.
Amaral-da-Cunha et al., 2019	Examinar cómo la asunción del rol del supervisor transforma la identidad profesional de un profesor de EF	Estudio de caso longitudinal con enfoque de teoría fundamentada. Instrumento: tres entrevistas semiestructuradas y diarios semanales de reflexión de un supervisor.	El supervisor enfrentó tensiones por múltiples roles, alternando entre enfoques colaborativos y transmisivos. La experiencia reconfiguró su identidad, resaltando la supervisión individualizada y la gestión relacional.
Benites et al., 2016	Describir el proceso metodológico en la práctica curricular supervisada.	Enfoque cualitativo. Muestra: cinco profesores supervisores de práctica y nueve estudiantes en práctica. Instrumentos: documentos institucionales, observaciones sistemáticas, entrevistas semiestructuradas y videos de clases.	Los supervisores ofrecieron apoyo técnico y cotidiano, siendo valorados como referentes. Sin embargo, la falta de formación formal limitó una orientación pedagógica estructurada, predominando un acompañamiento basado en experiencia personal.
Caires et al., 2012	Analizar experiencias y percepciones de estudiantes sobre la práctica docente y su impacto en el desarrollo personal y profesional.	Enfoque cuantitativo. Muestra: 295 estudiantes en práctica. Instrumento: Cuestionario de Experiencias y Percepciones de la Práctica Docente (versión corta), que evalúa cuatro dimensiones con 28 ítems Likert.	Los supervisores brindaron apoyo emocional, técnico y pedagógico, favoreciendo el desarrollo profesional, reduciendo el estrés y fortaleciendo la identidad docente mediante una supervisión reflexiva y compartida, más allá de lo técnico.
Caires & Almeida, 2007	Explorar las percepciones de los estudiantes en práctica sobre los aspectos más positivos de la supervisión recibida.	Estudio cuantitativo. Muestra: 224 estudiantes en práctica de programas de formación de profesores. Instrumentos: Cuestionario de Experiencias y Percepciones de la Práctica Docente.	Los supervisores universitarios fueron valorados por su accesibilidad, empatía y respaldo académico, siendo clave en la contención emocional y en crear un entorno seguro, formativo y profesional para los estudiantes.
Chambers & Armour, 2011	Analizar cómo los formadores de docentes de EF apoyan el aprendizaje profesional de los estudiantes en la práctica docente.	Estudio de caso cualitativo. Cinco casos (triadas: estudiante, profesor colaborador, tutor universitario). Datos recogidos con: observación, entrevistas, grupos focales y diarios reflexivos.	Existe dicotomía entre el currículo oficial y el currículo no oficial. Los estudiantes aprendieron a sobrevivir más que a desarrollarse profesionalmente. La falta de formación de tutores limitó el impacto del acompañamiento.
Chambers et al., 2012	Explorar la mentoría como proceso de construcción profesional en la formación de profesorado de EF.	Cualitativo. Participaron 6 tutores universitarios y 10 profesores mentores en tres sitios nacionales (Irlanda, Inglaterra, Irlanda del Norte). Métodos: cuestionarios, foros en línea, seminario virtual.	Los mentores creen que deben ser seleccionados por idoneidad y recibir formación. Consideran fundamental crear un espacio seguro para que los futuros docentes experimenten y exploren la praxis en contextos variados.
González-Toro et al., 2020	Evaluar las percepciones de los candidatos a profesor de EF sobre la retroalimentación recibida durante la práctica profesional.	Estudio cualitativo. Muestra: cinco candidatos de una universidad. Instrumentos: reflexiones diarias, cuestionarios semanales y entrevistas en profundidad.	Los candidatos valoraron más la retroalimentación de supervisores universitarios por su utilidad y enfoque formativo, destacándolos como mentores activos que promovieron mejora continua y crecimiento profesional docente.
Hinojosa-Torres et al., 2025	Analizar la eficacia del sistema de retroalimentación en tiempo real en el desempeño de la práctica profesional de estudiantes de pedagogía en EF.	Estudio piloto de viabilidad. Muestra: intencionada de 4 estudiantes y 2 supervisores de práctica en EF. Uso de comunicadores GoRef®. Instrumento: entrevistas semiestructuradas.	La retroalimentación en tiempo real mejoró comunicación, reflexión y gestión pedagógica. Pese a tensiones iniciales, se consolidó como herramienta eficaz para fortalecer la práctica docente y corregir al instante.
Johansson, 2024	Analizar cómo los estilos de orientación de los supervisores afectan la construcción de significado de los estudiantes de EF.	Estudio de caso exploratorio cualitativo. Muestra: dos estudiantes en práctica y sus supervisores. Instrumentos: Observaciones de clases, grabaciones de conversaciones reflexivas, y entrevistas semiestructuradas.	El estilo del supervisor influyó en la práctica: una guía reflexiva fomentó autonomía, mientras que un enfoque rígido limitó la reflexión. La calidad de la orientación afectó el aprendizaje.
Kelly & Bishop, 2013	Describir el uso de un sistema de supervisión remota por video para mejorar la retroalimentación de futuros docentes de EF.	Descriptivo de innovación tecnológica. Desarrollo e implementación de un sistema de supervisión remota con iTouch y Facetime. Observaciones de campo preliminares.	La supervisión remota por video permitió retroalimentación inmediata y observación en tiempo real, fortaleciendo el rol del supervisor y favoreciendo intervenciones precisas, pese a desafíos técnicos iniciales.
Mancini et al., 1985	Analizar el impacto de estrategias de supervisión en el comportamiento de futuros profesores de EF.	Estudio cuantitativo cuasiexperimental (GC y GE). Fase 1: grabación de clases y retroalimentación. Fase 2: análisis de videos. Se utilizó observación sistemática	La retroalimentación con observación codificada fortaleció al supervisor, generando intervenciones objetivas, mayor conciencia pedagógica, uso de estrategias efectivas y

		(CAFIAS) y aplicación cuestionarios (TPCQ-TSRT-TQO).	mejoras sostenidas en la enseñanza y actitud de los practicantes.
Meegan et al., 2013	Examinar las experiencias y percepciones de los supervisores universitarios sobre el programa COPET durante la práctica de enseñanza en EF.	Estudio Cualitativo. Muestra: seis supervisores universitarios Instrumento: focus group (50 minutos). Análisis: de contenido mediante método comparativo constante.	Los supervisores valoraron el programa COPET por mejorar la comunicación y retroalimentación, sintiéndose más empoderados, aunque criticaron su uso limitado y la falta de retroalimentación crítica de algunos colaboradores
Melki et al., 2020	Describir las expectativas de supervisores universitarios durante la práctica profesional en EF en contextos TVET.	Cuantitativo-descriptivo. Muestra: 148 supervisores universitarios. Instrumentos: Encuesta con cuestionario tipo Likert, entrevistas semiestructuradas. Análisis: estadístico y de contenido.	Los supervisores esperan colaboradores técnicos, empáticos y profesionales. Se conciben como facilitadores de colaboración y claridad de roles, promoviendo un acompañamiento coherente entre universidad y escuela en la formación docente.
O'Neil et al., 2017	Explorar las percepciones de supervisores universitarios sobre el uso de supervisión remota en vivo en programas de formación de profesores de EF.	Estudio de caso. Muestra: tres supervisores universitarios. Instrumento: registros post-observación y un focus group.	Los supervisores valoraron la supervisión remota por facilitar retroalimentación continua, optimizar tiempos y permitir análisis detallado de interacciones. Reconocieron desafíos como limitaciones visuales, menor conexión personal y problemas técnicos.
Saputra et al., 2021	Analizar la percepción de los supervisores sobre la necesidad de desarrollar un modelo de supervisión virtual para profesores de EF.	Estudio cualitativo con enfoque descriptivo. Muestra ocho supervisores. Instrumento: Entrevistas semiestructuradas. Revisión de documentos asociados a la práctica mediante análisis temático.	Los supervisores rechazaron modelos administrativos, proponiendo una supervisión virtual democrática y cooperativa que fortalezca su rol, fomente la colaboración, sistematice prácticas y mejore el seguimiento.
Schulz & Gaudreault, 2023	Describir el uso de la plataforma GoReact para facilitar la retroalimentación supervisada en la formación de profesores de EF.	Estudio descriptivo basado en revisión de antecedentes y análisis de implementación de la herramienta GoReact en programas de formación docente.	Los supervisores valoraron GoReact por facilitar retroalimentación oportuna con videos anotados, mejorando la supervisión remota, promoviendo reflexión continua y fortaleciendo el acompañamiento formativo en contextos virtuales.
Theriot et al., 2020	Evaluar un sistema remoto funcional para supervisión a distancia en programas de formación de profesores de EF.	Diseño tecnológico aplicado. Muestra: Supervisores universitarios y practicantes. Instrumento: Plataforma de videoconferencia y guía técnica. Intervención: Supervisión remota en prácticas de campo.	El modelo RSS permitió supervisión en tiempo real, retroalimentación inmediata y análisis posterior, fortaleciendo al supervisor como facilitador remoto y mejorando la frecuencia, calidad y especificidad de las observaciones docentes.
Tolgfors et al., 2023	Analizar cómo las experiencias positivas de AfL durante la formación inicial inciden en su uso durante la inserción de un profesor de EF.	Estudio narrativo longitudinal. Muestra: 1 docente novel de EF. Instrumento: Entrevistas, registros de seminario, entrevistas. Intervención: Práctica reflexiva con AfL en PETE y escuela.	El supervisor impulsó el enfoque AfL, promoviendo retroalimentación formativa y activación del alumnado, facilitando su transferencia al aula y fortaleciendo la resiliencia del estudiante ante contextos escolares resistentes.
Valério et al., 2022	Comprender cómo los estudiantes en práctica negocian el significado durante su formación en un programa de formación inicial en EF.	Etnografía longitudinal de dos años en un programa PETE. Instrumentos: Observaciones participantes, diarios de campo, registros de audio y reuniones de tutoría. Análisis comparativo constante basado en teoría fundamentada.	La escasa presencia y alta carga laboral hicieron que los supervisores fueran vistos como evaluadores distantes, dificultando vínculos, diálogo y comunidades de práctica, limitando así su impacto formativo.
Valério et al., 2023	Comprender los desafíos en el proceso de creación de valor en la trayectoria de los estudiantes en práctica.	Estudio etnográfico longitudinal de dos años. Instrumentos: Observaciones participantes, diario de campo, grabaciones de audio y reuniones de tutoría.	La sobrecarga laboral restringió el rol del supervisor a evaluaciones formales. Su acompañamiento fue superficial y los estudiantes lo percibieron más como evaluador externo que como guía formativo.
Wright et al., 2012b	Examinar el discurso en las reuniones de observación entre supervisores universitarios y estudiantes en formación en EF.	Estudio descriptivo. Muestra: tres supervisores universitarios, quienes grabaron 54 conferencias post observación.	Los supervisores facilitaron una supervisión colaborativa y reflexiva, destacando preguntas de alta demanda y sesiones prolongadas. Sin embargo, el tiempo limitado dificultó mantener esta práctica de forma consistente.
Wright et al., 2015	Analizar la supervisión universitaria desde la perspectiva de los estudiantes en práctica y examinar el discurso en las conferencias post observación.	Estudio descriptivo. Muestra: 28 estudiantes en práctica. 80 conferencias post observación grabadas y transcritas. Instrumentos: cuestionarios antes y después de la experiencia. Análisis inductivo de contenido.	Los supervisores adoptaron un enfoque colaborativo, promovido por el 96% de los estudiantes. Fomentaron la reflexión mediante preguntas de orden superior y hablaron menos que los practicantes, favoreciendo el diálogo y el pensamiento crítico.

CAFIAS: Cheffers' Adaptation Flanders' Interaction Analysis System; TPCQ: Teacher Performance Criteria Questionnaire; TSRT: Teaching Situation Reaction Test; TQO: Teacher Questionnaire on Objectives; EF: Educación Física; TVET: Technical and Vocational Education and Training; PETE: Physical Education Teacher Education; AfL: Assessment for Learning.

Con el objetivo de profundizar el análisis del corpus, se construyó una tabla de estratificación basada en los datos previamente extraídos (tabla 3). A través de una lectura inductiva, los estudios fueron agrupados según sus principales focos temáticos. Esta organización permitió ordenar la información en dimensiones que estructuran la discusión del presente trabajo. El propósito de esta estrategia fue clarificar las



contribuciones de cada estudio, facilitando una comprensión más precisa y la identificación de patrones comunes, tensiones conceptuales y vacíos existentes en la literatura.

Tabla 3. Estratificación temática de los estudios según foco de análisis y aportes principales

Dimensión	Total	Autores asociados	Ideas centrales
Supervisor de prácticas	6	Albuquerque et al., 2015; Caires et al., 2012; Caires & Almeida, 2007; Meegan et al., 2013; Melki et al., 2020; Wright et al., 2015.	El supervisor es valorado por su apoyo emocional y pedagógico, mediando teoría y práctica, y favoreciendo reflexión crítica y acompañamiento personalizado durante la práctica.
Identidad profesional	5	Albuquerque et al., 2011; Amaral-da-Cunha et al., 2019; Benites et al., 2016; Chambers & Armour, 2011; Wright et al., 2012b.	La supervisión impacta la identidad profesional, promoviendo prácticas reflexivas, retroalimentación personalizada y negociaciones en formación y evaluación desde una perspectiva situada y transformadora.
Retroalimentación y supervisión	3	González-Toro et al., 2020; Mancini et al., 1985; Johansson, 2024.	La retroalimentación estructurada fortalece la competencia docente, fomenta la autorregulación, y posiciona al supervisor como guía del ajuste pedagógico consciente del practicante.
Supervisión remota y tecnologías	6	Kelly & Bishop, 2013; Hinojosa-Torres et al., 2025; O'Neil et al., 2017; Saputra et al., 2021; Schulz & Gaudreault, 2023; Theriot et al., 2020.	Las tecnologías optimizan la retroalimentación en tiempo real, enriquecen la reflexión crítica y permiten mantener la calidad formativa en contextos remotos y diversos.
Desarrollo profesional	4	Chambers et al., 2012; Tolgfors et al., 2023; Valério et al., 2022; Valério et al., 2023.	El supervisor facilita la transición profesional, promueve autonomía y pensamiento crítico, y supera barreras institucionales para generar experiencias formativas significativas y centradas en el estudiante.

Tras la aplicación de los criterios de inclusión previamente definidos, se seleccionaron 24 estudios empíricos para su análisis metodológico (tabla 4). De los 24 estudios evaluados, 14 (58,3%) fueron categorizados como de alta calidad metodológica, con porcentajes iguales o superiores al 75%. Entre ellos destaca el trabajo de Chambers et al (2012) con 46 puntos, seguido por Tolgfors et al (2023) y Valério et al. (2022), que obtuvieron 43 puntos, los estudios de Benites et al. (2016), Valério et al.(2023), Chambers & Armour (2011) y Wright et al. (2015) con 42 puntos cada uno, además de Albuquerque et al. (2011), Amaral-da-Cunha et al. (2019), Caires et al. (2007), Hinojosa-Torres et al. (2025), Meegan et al. (2013), Theriot et al. (2020) y Wright et al. (2012b) con puntajes entre 36 y 41 puntos. Estos estudios presentaron un desarrollo metodológico robusto, destacando por su adecuada justificación del diseño, descripción detallada de instrumentos, fundamentación teórica explícita y coherencia entre objetivos, análisis y conclusiones. Los 10 estudios restantes (45,5%) fueron clasificados como de calidad metodológica media, con puntajes entre 26 y 35 puntos. Si bien estos trabajos cumplen con criterios fundamentales como la claridad en la formulación de objetivos y la presentación de resultados consistentes, evidencian limitaciones en áreas como la reflexividad del investigador, la implicación de usuarios o actores clave y la justificación del análisis de datos. Estas debilidades afectan parcialmente la solidez global del diseño y su potencial replicabilidad.

Tabla 4. Resultados de la calidad metodológica por estudio

Autor	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	Total	%	Clasificación
Albuquerque et al.	3	2	3	2	3	3	1	2	1	0	2	2	1	3	2	2	32	66,7	Media
Albuquerque et al.	3	2	2	2	3	3	2	2	1	1	3	2	1	3	2	3	36	75	Alta
Amaral-da-Cunha et al.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	2	1	3	3	3	40	83,3	Alta
Benites et al.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	1	3	3	3	42	87,5	Alta
Caires et al.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	1	3	3	3	41	85,4	Alta
Caires & Almeida	3	2	3	2	3	3	2	2	1	0	2	2	0	3	2	3	33	68,8	Media
Chambers & Armour	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	42	87,5	Alta
Chambers et al.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	46	95,8	Alta
González-Toro et al.	2	3	2	2	3	2	1	2	1	0	2	2	0	3	2	2	29	60,4	Media
Hinojosa-Torres et al.	3	3	2	2	3	2	2	2	2	1	3	2	1	3	3	3	37	77,1	Alta
Johansson	3	3	3	2	3	3	1	2	2	0	2	2	1	3	2	3	35	72,9	Media
Kelly & Bishop	3	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	3	1	3	2	3	35	72,9	Media
Mancini et al.	2	2	2	2	3	3	2	2	1	0	2	3	1	2	2	2	31	64,6	Media
Meegan et al.	3	3	2	2	3	3	1	2	2	1	3	2	1	3	2	3	36	75	Alta
Melki & Mraye	2	2	2	2	3	2	1	1	1	0	2	2	0	2	2	2	26	54,2	Media
O'Neil et al.	3	3	3	2	3	2	1	2	2	0	3	2	1	3	2	3	35	72,9	Media
Saputra et al.	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	0	2	2	2	26	54,2	Media
Schulz & Gaudreault	3	3	2	2	3	3	1	2	2	1	2	2	1	3	2	3	35	72,9	Media
Theriot et al.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	1	3	3	3	41	85,4	Alta
Tolgfors et al.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	3	43	89,6	Alta



Valério et al.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	3	3	3	42	87,5	Alta
Valério et al.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	3	43	89,6	Alta
Wright et al.	3	3	2	2	3	3	2	2	1	1	3	3	1	3	3	3	38	79,2	Alta
Wright et al.	3	3	3	2	3	3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	3	42	87,5	Alta

(a): Claridad en los objetivos; (b): Justificación del diseño; (c): Descripción de la muestra; (d): Procedimientos de recolección de datos; (e): Adecuación de instrumentos; (f): Razonamiento analítico; (g): Discusión de fortalezas y limitaciones; (h): Evaluación ética y consentimiento informado; (i): Justificación del análisis; (j): Coherencia entre datos y conclusiones; (k): Implicación del usuario final o grupo de interés; (l): Marco teórico explícito; (m): Reflexividad del investigador (en cualitativo); (n): Justificación del muestreo; (o): Adecuación temporal y contextual del estudio; (p): Discusión crítica de hallazgos; (%): Porcentaje.

Discusión

En primer lugar, los estudios examinados revelan que la supervisión pedagógica es altamente valorada en la formación inicial docente cuando articula dimensiones formativas, afectivas y reflexivas. Según Albuquerque et al. (2015), el supervisor no solo evalúa, sino que también apoya pedagógica y emocionalmente al practicante en sus primeras experiencias. Caires et al. (2012) destacan este rol como clave para el desarrollo profesional y la reflexión pedagógica, lo que coincide con Caires & Almeida (2007), quienes indican que la calidad del vínculo con quien acompaña la práctica favorece la transición hacia la identidad docente. Meegan et al. (2013) agregan que este debe actuar como guía crítico, entregando retroalimentación situada que fomente la práctica reflexiva, en línea con Hudson et al. (2024), quien señala que el supervisor debe modelar procesos de pensamiento pedagógico.

Uno de los desafíos centrales es la falta de articulación entre los actores del proceso formativo. Melki et al. (2020) indican que las discrepancias entre supervisores y profesores colaboradores afectan negativamente al practicante. En esta línea, Ploj et al. (2021) destacan que los espacios de supervisión deben brindar seguridad psicológica. Wright et al. (2015) promueven una supervisión dialógica basada en la escucha. Estos antecedentes son reforzados por Hinojosa-Torres (2022), quien subraya que la retroalimentación dialógica potencia el juicio profesional. Ballinger & Bishop (2011) abogan por formar supervisores en habilidades de coevaluación, para superar modelos jerárquicos.

El análisis de la dimensión Prácticas supervisadas e identidad profesional muestra que la supervisión fortalece no solo al estudiante, sino que también transforma a los propios supervisores. Amaral-da-Cunha et al. (2019) describen cómo un docente experimentado, al asumir la tutoría, enfrenta tensiones entre creencias pedagógicas y el rol de guía, revelando que la identidad profesional es dinámica. Biesta & Tedder (2016) sostienen que la agencia docente se construye en contextos de negociación ética y pedagógica. Esta evidencia da cuenta de que la supervisión no es solo un mecanismo de evaluación del practicante, sino una oportunidad formativa bilateral, donde supervisores y estudiantes configuran nuevas formas de ser docentes. En consecuencia, los programas de formación inicial debieran reconocer la tutoría como una práctica de desarrollo profesional continuo, ofreciendo espacios institucionales para la reflexión compartida, el reconocimiento académico del rol supervisor y la formación específica en acompañamiento ético, pedagógico y situado (Aspfors & Fransson 2015).

En este sentido, Benites et al. (2016) destacan que las relaciones de supervisión se configuran en marcos relacionales situados. Albuquerque et al. (2011) añaden que las concepciones de supervisión se ven influidas por las experiencias previas de los propios supervisores. Esto es clave para la formación continua, como indica Coimbra et al. (2020). Wright et al. (2012b) resaltan el valor de las coobservaciones —realizadas generalmente por los supervisores universitarios— como instancias de reflexión compartida. Esta perspectiva se alinea con Glover et al. (2024), quienes promueven la construcción conjunta de saberes. Desde esta óptica, Clarke et al. (2014) proponen integrar la mentoría como práctica profesional transformadora, ya que permite acompañar críticamente los procesos formativos, favorecer la toma de conciencia pedagógica y potenciar el desarrollo profesional desde una lógica dialógica y situada.

Los estudios sobre Retroalimentación y efectos de la supervisión evidencian su impacto en la identidad docente. González-Toro et al. (2020) destacan la retroalimentación formativa del supervisor como esencial para el desarrollo profesional. Johansson (2024) añade que los estilos de guía influyen en cómo los estudiantes resignifican su práctica. Mancini et al. (1985) demuestran que la retroalimentación sistemática basada en observación mejora la conciencia profesional, reforzado por De la Iglesia et al. (2024), quienes valoran el feedback entre pares. En conjunto, estos aportes posicionan la retroalimentación como un dispositivo clave en la supervisión, no solo para el ajuste de la práctica, sino como medio para

la construcción reflexiva de la identidad docente y el fortalecimiento de una supervisión más formativa y dialógica.

En cuanto a la Supervisión remota y tecnologías aplicadas, los estudios muestran que esta modalidad ha emergido como una solución eficaz frente a barreras estructurales. O'Neil et al. (2017) destacan que, pese a limitaciones técnicas, las videollamadas incrementan la frecuencia y calidad del acompañamiento, especialmente cuando son aplicadas por los supervisores universitarios. Tripp & Rich (2011) subrayan que las tecnologías de grabación permiten una reflexión más profunda. Schulz & Gaudreault (2023) analizan GoReact, que entrega retroalimentación asincrónica precisa, mientras que Hinojosa-Torres et al. (2025) evidencian que la retroalimentación en tiempo real —facilitada por el supervisor universitario— fortalece la praxis docente. De Jong et al. (2012) destacan el desarrollo de habilidades reflexivas. Theriot et al. (2020) presentan un sistema remoto que mejora la interacción en tiempo real. Saputra et al. (2021) advierten sobre los riesgos de enfoques administrativos, proponiendo modelos formativos y democráticos. Sain et al. (2024) subrayan que el valor pedagógico supera lo técnico. Sin embargo, la implementación suele responder más a exigencias logísticas que a marcos didácticos sólidos. Esto puede derivar en usos superficiales que limitan el desarrollo reflexivo. Además, persisten brechas en la formación para integrar tecnologías con sentido pedagógico (Buchanan, 2020). En conjunto, las tecnologías pueden democratizar el acompañamiento si se articulan con el juicio pedagógico (An et al., 2021).

Finalmente, la dimensión Trayectorias formativas y desarrollo profesional aborda la formación del profesorado como proceso de construcción identitaria. Tolgfors et al. (2023) muestran que las experiencias positivas de evaluación para el aprendizaje durante la formación inicial inciden en la futura práctica docente. Putnam et al. (2022) refuerzan que estas vivencias fortalecen la autoeficacia docente, entendida como la percepción de capacidad para enfrentar los desafíos de la enseñanza. Beauchamp & Thomas (2009) destacan el carácter narrativo y contextual de la identidad profesional. Además, Valério et al. (2022, 2023) muestran cómo los estudiantes enfrentan tensiones entre prácticas centradas en el estudiante y estructuras institucionales rígidas. Gorman & Hall (2023) destacan que la ausencia de espacios democráticos limita la apropiación de saberes. Así, el desarrollo profesional se configura como una negociación constante entre experiencia individual y práctica social (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Las trayectorias más sólidas emergen cuando las experiencias significativas se articulan con participación en comunidades profesionales auténticas y un reconocimiento institucional del docente como agente transformador.

En síntesis, los hallazgos consolidan la necesidad de que la supervisión de prácticas en la formación docente en EF transite hacia modelos colaborativos, tecnológicamente mediados y orientados al desarrollo identitario. Esta transformación implica repensar los dispositivos formativos, posicionando al supervisor como un actor estratégico en la configuración de trayectorias profesionales y en la consolidación de comunidades reflexivas de práctica. En consecuencia, los programas de formación inicial deben propiciar entornos de supervisión sostenibles, dialógicos y adaptativos, capaces de articular acompañamiento crítico, fortalecimiento de la autonomía profesional y sentido de pertenencia comunitaria.

Conclusiones

La presente revisión sistemática permitió identificar que la supervisión de prácticas en la formación inicial docente en EF cumple un rol central en la construcción de la identidad profesional, en el desarrollo de competencias pedagógicas reflexivas y en la configuración de trayectorias formativas significativas. Los estudios analizados evidencian que una supervisión eficaz trasciende la evaluación técnica, integrando dimensiones afectivas, éticas y pedagógicas que favorecen una transición progresiva desde el rol de estudiante al de profesional reflexivo.

Uno de los hallazgos más relevantes es la necesidad de superar los modelos jerárquicos tradicionales, avanzando hacia formas de supervisión colaborativas, dialógicas y contextualizadas. La articulación entre universidad y escuela, así como la claridad en los roles de los actores formativos, se presentan como condiciones clave para generar entornos seguros y formativos. Asimismo, la retroalimentación continua, específica y situada emerge como una herramienta de alto impacto en el ajuste de la práctica y en la construcción de saber pedagógico.



Otro aporte relevante es la identificación de tecnologías como aliadas en la supervisión remota, ya que permiten ampliar las posibilidades de acompañamiento y reflexión sin perder calidad formativa. No obstante, su efectividad depende del enfoque pedagógico con que se integran, más que de sus características técnicas.

Finalmente, las trayectorias formativas más potentes son aquellas que integran experiencias significativas de práctica con supervisiones comprometidas, capaces de promover autonomía, pensamiento crítico y pertenencia profesional. La calidad del vínculo pedagógico, la coherencia institucional y la flexibilidad para adaptarse a los contextos escolares reales se consolidan como factores clave para fortalecer la formación inicial docente. En este sentido, los estudios revisados sugieren que el supervisor escolar debe facilitar la integración situada en la cultura escolar, mientras que el universitario debe resguardar la coherencia pedagógica y promover la reflexión crítica; ambos roles requieren articulación constante y retroalimentación compartida. Estos hallazgos refuerzan la urgencia de rediseñar los dispositivos de supervisión en programas de formación de profesores de EF, impulsando modelos más horizontales, reflexivos y tecnológicamente actualizados.

En este contexto, la presente revisión sistemática aporta una mirada integrada y específica sobre la supervisión en EF, un campo escasamente abordado por la literatura previa. A través de la sistematización crítica de evidencia empírica reciente, el estudio identifica patrones comunes, tensiones conceptuales y vacíos persistentes, lo que permite delinear nuevas rutas de investigación y orientar decisiones curriculares más contextualizadas, pertinentes y transformadoras en la formación docente.

Limitaciones

La heterogeneidad metodológica de los trabajos incluidos dificulta la comparación directa de resultados y la generalización de hallazgos. Esta diversidad, si bien enriquece el panorama analizado, también plantea el desafío de construir marcos analíticos más integradores que orienten futuras investigaciones y favorezcan la toma de decisiones en los programas de formación docente. Además, se reconoce un sesgo geográfico en la literatura revisada, con predominancia de estudios provenientes de contextos europeos y latinoamericanos, lo que limita la comprensión de las particularidades que podrían emerger en otras realidades culturales o institucionales.

Futuras líneas de investigación

Futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto de modelos de supervisión colaborativa en la identidad docente, así como comparar la efectividad de dispositivos presenciales, remotos e híbridos desde un enfoque pedagógico situado. También se requiere el desarrollo de estudios longitudinales que analicen cómo la retroalimentación formativa incide en el desarrollo profesional a lo largo del tiempo. Además, sería relevante indagar en las condiciones institucionales y formativas que facilitan u obstaculizan la implementación de una supervisión ética, reflexiva y tecnológicamente integrada, especialmente en contextos culturalmente diversos o estructuralmente desiguales, donde los dispositivos tradicionales pueden resultar insuficientes o inadecuados. En particular, se identifican vacíos respecto al desarrollo profesional específico de los tutores escolares y los mecanismos efectivos de coordinación con los supervisores universitarios.

Agradecimientos

Agradecemos al Observatorio Chileno de la Educación Física y Deporte Escolar (OCHEFID) de la Universidad Andrés Bello por su apoyo y contribución al trabajo desarrollado en esta investigación.

Financiación

No existió ninguna fuente de financiación en la presente investigación.



Referencias

- Agreda, A., & Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco*, 2(30), 219–232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30273>
- Albuquerque, A., Silva, E., Resende, R., Gonçalves, F., & Gomes, R. (2015). Pedagogical supervision in physical education-the perspective of student interns. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(1), 11-26. <https://www.scielo.br/j/aval/a/sJ7L7P4YmgFWr3pqxVVXLdS/?lang=en>
- Albuquerque, A., Aranha, A., Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2011). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews*, 7(1), 27-30.
- Amaral-da-Cunha, M., Graça, A., Batista, P., & MacPhail, A. (2019). Giving birth to a supervisory identity built upon pedagogical perspectives on teaching: The case of a novice physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 26(2), 353-374. <https://doi.org/10.1177/1356336X19857181>
- An, Y., Kaplan-Rakowski, R., Yang, J., Conan, J., Kinard, W., & Daugherty, L. (2021). Examining K-12 teachers' feelings, experiences, and perspectives regarding online teaching during the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational technology research and development: ETR & D*, 69(5), 2589–2613. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10008-5>
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Arnsby, E., Aspfors, J., & Jacobsson, K. (2023). Aprendizaje profesional docente mediante la formación de mentores: un estudio longitudinal de métodos mixtos. *Education Inquiry*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2273019>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Back, A., da Silva, A., Ahlert, A., & Sampaio, A. (2019). Saberes que motivam na formação inicial em educação física. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 45–52. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p45>
- Ballinger, D., & Bishop, J. (2011) Theory into Practice: Mentoring Student Teachers: Collaboration with Physical Education Teacher Education. *Strategies*, 24(4), 30-34. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590941>
- Barahona, M. (2019). ¿Qué les importa a los supervisores y se refleja esto en su trabajo? Análisis del trabajo de los supervisores universitarios de prácticas. *Revista de Educación para la Docencia*, 45 (3), 262–276. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599509>
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Benites, L., do Nascimento, J., Milistetd, M., & Farias, G. (2016). Content analysis in pedagogical research in physical education: A study on supervised curricular practicum. *Movimento*, 22(1), 35-50. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390>
- Bethell, S., Bryant, A., Cooper, S., Edwards, L., & Hodgkin, K., (2020). Mentoring PE Student Teachers in Wales: Lessons from a Systematic Review of the Literature. *Wales Journal of Education* 22(2), 26-51. doi: <https://doi.org/10.16922/wje.22.2.2>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2016). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>



- Bisconsini, C., & De Oliveira, A. (2018). A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(2), 455. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76705>
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A., & Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum – A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*, 146(104619), 104619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104619>
- Bowles, R., Sweeney, T., & Coulter, M. (2023). Using Collaborative self-study to support professional learning in initial teacher education: developing pedagogy through Meaningful Physical Education. *European Journal of Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2282369>
- Buchanan, R. (2020). An Ecological Framework for Supervision in Teacher Education. *Journal of Educational Supervision*, 3(1), 76-95. <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.6>
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515–528. <http://www.jstor.org/stable/23421521>
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Carvalho, T., & Souza, S. (2019). Estágio supervisionado na Educação Física: a mobilização dos saberes docente. *Revista Da Educacao Fisica/UEM*, 30(1), 3047. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3047>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. Teachers College Press
- Coimbra, N., Pereira, A., Martins, A., & Batista, C. (2020). Pedagogical supervision and change: dynamics of collaboration and teacher development. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(4), 55-62. <https://doi.org/10.18775/ijmsba.1849-56645419.2014.64.1005>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass
- Daza, V., Gudmundsdottir, G., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102(103338), 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- De la Iglesia, B., Forteza, D., & Duma, L. (2024). Peer feedback in teacher professional development: A systematic review. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 335-358. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4044>
- De Jong, T., Lane, J., & Sharp, S. (2012). The Efficacy of Simulation as a Pedagogy in Facilitating Pre-Service Teachers' Learning About Emotional Self-Regulation and its Relevance to the Teaching Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.6>
- Díaz, C., & Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2). <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/183>
- Dos Santos, V., de Sousa, S., & da Silva, D. (2020). A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. *Facit Business and Technology Journal*, 1(13). <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/488>
- Estrella, V. del R., Canto, P., & Lorenzo, O. (2023). Validación de un instrumento sobre la percepción de calidad en la formación de profesores. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1437 – 1451. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1537>
- Feiman-Nemser, S. (2001). De la preparación a la práctica: Diseño de un continuo para fortalecer y sostener la enseñanza. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>

- Figuroa, A. M., & Tenorio, S. (2023). Consideraciones teóricas respecto de la supervisión de prácticas finales en la Formación Inicial Docente. *Revista Perspectivas Educativas (REPED)*, (9), 53–62. <https://revistas.umce.cl/index.php/perspectivas/article/view/2589>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fonseca, J. (2023). Escrita nos estágios supervisionados: produção e circulação de conhecimento na interface ensino superior e escolar. *Debates em Educação*, 15(37), e14829. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14829>
- García, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., ... Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104–122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54918>
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create 'warranted assertabilities' about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Glover, A., Jones, M., Thomas, A., & Worrall, L. (2024). Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>
- González, E. (2007). Un modelo de supervisión educativa. *Laurus*, 13(25), 11–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479002>
- Gorman, A., & Hall, K. (2023). Exploring the impact of an online learning community to support student teachers on school placement. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 1056–1072. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2232943>
- Hinojosa, D. (2022). Practice what you teach: Onsite coaching and dialogic feedback to promote the appropriation of instructional strategies. *Teaching and Teacher Education*, 111(103582), 103582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103582>
- Hinojosa-Torres, C., Araya-Hernández, A., Vargas-Díaz, H., & Hurtado-Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533–543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>
- Hinojosa-Torres, C., Zavala-Crichton, J. P., Hurtado-Guerrero, M., Espoz-Lazo, S., Farías-Valenzuela, C., Valdivia-Moral, P., Araya-Hernández, A., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2025). Eficacia del sistema de retroalimentación en tiempo real en la práctica profesional de estudiantes de educación física. *Retos*, 64, 221–232. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.111877>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127–143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hudson, S., Hudson, P., James, S., & Hudson, E. (2024). Refining mentor teachers' feedback towards improving preservice teachers' practice. In Lynch, D., Yeigh, T., & Boyde, W. (Eds.) *Re-Imagining Teaching Improvement: From Early Childhood to University*. (pp. 207–222). Springer
- Imbernón, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista De Ciências Humanas*, 12(19), 75–86. <https://doi.org/10.31512/rch.v12i19.343>
- 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>
- Jones, L., Tones, S., & Foulkes, G. (2018). Mentoring associate teachers in initial teacher education: the value of dialogic feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 7. No. 2, pp. 127–138. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2017-0051>
- Kelly, L., & Bishop, J. (2013). Remote Video Supervision in Adapted Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(1), 26–29. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.744945>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge
- Korthagen, F. (2016). Verdades incómodas sobre el aprendizaje docente: hacia el desarrollo profesional 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>



- Knutson, K., & Gonzalez, A. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26(2), 241-259. <https://search.informit.org/doi/10.3316/jelapa.133056491980403>
- Lopes, N. (2019). Supervisión pedagógica: función del tutor en la escuela durante el practicum. *Revista Practicum*, 4(1), 55-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9875>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (coords) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León
- Mancini, V., Wuest, D., & Van der Mars, H. (1985). Use of instruction and supervision in systematic observation in undergraduate professional preparation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(1), 22-33.
- Martin, G., & Atteh, E. (2021). Teaching Practice Supervisory Process: A Resourceful Tool for Up-Coming Teachers. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 13(3), 47-54. <https://doi.org/10.9734/arjass/2021/v13i330217>
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: the role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>
- Meegan, S., Dunning, C., Belton, S., & Woods, C. (2013). Teaching practice: University supervisors' experiences and perceptions of a cooperating physical education teacher education programme. *European Physical Education Review*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X12473521>
- Melki, H., Bouzid, M., & Mrayeh, M. (2020). University supervisors' expectations for cooperating teachers during a TVET practical traineeship in the field of physical education. *Journal of Technical Education and Training*, 12(2), 77-86. <https://doi.org/10.30880/jtet.2020.12.02.008>
- Montecinos, C. (2024). Contrastando las expectativas de supervisores y docentes de aula respecto a sus funciones en la formación práctica de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.61.2.2024.7>
- O'Neil, K., Krause, J., & Douglas, S. (2017). University Supervisor Perceptions of Live Remote Supervision in Physical Education Teacher Education. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 1(4), 113-125. <https://doi.org/10.1080/24711616.2017.1328190>
- Pereira, J., Rinaldi, C., Paludett, P., Barbosaa, A., Aparecido, A., & Aparecido, A. (2021). Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de educação física. *Atualidades Investigativas em Educação*, 21(2), 328-358. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46775>
- Ploj, M., Du Plessis, A., & Šorgo, A. (2021). In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument'. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 688-706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>
- Poblete-Valderrama, F., Barros, Y., Orrego, J., Vera, A., Pavez-Adasme, G., Martin, A., Alvear-Mora, C., Bertolotto, L., & Hetz, K. (2024). Práctica pedagógica del profesorado de Educación Física, revisión sistemática según las directrices: PRISMA (Pedagogical practice of Physical Education teachers, systematic review according to the guidelines: PRISMA). *Retos*, 59, 944-952. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.106157>
- Putman, S., Cash, A., & Polly, D. (2022). Examining the Impact of an Embedded, Multisemester Internship on Teacher Education Candidates' Teacher Self-Efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 49(4), 28-48. <https://www.jstor.org/stable/27185782>
- Rodríguez, R., Pedrajas, A., & Gracia, E. (2019). Beliefs on the teacher professionalism and teaching models in initial teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, 24(0). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240018>
- Romero, M., & Alcaíno, V. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados en una muestra exploratoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 321-340. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300019>
- Romero-Jeldres, M., & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m4-9.sppc>
- Sain, Z. H., Baskara, R., & Vorfi Lama, A. (2024). Rethinking Pedagogy in the Digital Age: Analyzing the Effectiveness of E-Learning Strategies in Higher Education. *Journal of Information Systems and Technology Research*, 3(1), 30-37. <https://doi.org/10.55537/jistr.v3i1.772>



- Saputra, Y., Paramitha, S., & Ramadhan, M. (2021). Supervisor perception of virtual-based supervision development for physical education teachers. *JUARA: Jurnal Olahraga*, 7(1), 39-48. <https://doi.org/10.33222/juara.v7i1.1428>
- Schempp, P., Sparkes, A., & Templin, T. (1993). La micropolítica de la inducción docente. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472. <https://doi.org/10.3102/00028312030003447>
- Schneider, J., Aaby, T., Boessenkool, S., Eriksen, E., Holtermann, K., Martens, I., ... Lane, A. (2024). Creating better internships by understanding mentor challenges: findings from a series of focus groups. *International Journal of STEM Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00518-y>
- Schulz, D., & Gaudreault, K. (2023). GoReact: Video Annotation Software to Foster Feedback in Physical Education Instruction. *Strategies*, 36(3), 8-13. <https://doi.org/10.1080/08924562.2023.2195453>
- Sirriyeh, R., Lawton, R., Gardner, P., & Armitage, G. (2012). Reviewing studies with divers designs: the development and evaluation of a new tool. *Journal of evaluation in clinical practice*, 18(4), 746-752. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2011.01662.x>
- Theriot, E., Bueche, J., Wilson, W., & Kelly, L. (2020). A System for Remote Supervision: An Innovative Guide to Supervising Student Teachers. *Palaestra*, 34(3). <https://js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/10811>
- Tinning, R. (2011). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. 1st Edition. Routledge
- Tolgfors, B., Quennerstedt, M., Backman, E., & Nyberg, G. (2023). A PE teacher's tale: journeying from teacher education to teaching practice in physical education. *Sport, Education and Society*, 30(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2281389>
- Tonna, M., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 6. No. 3, pp. 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Tripp, T., & Rich, P. (2011). Using video to analyze one's own teaching: Video self-analysis. *British Journal of Educational Technology: Journal of the Council for Educational Technology*, 43(4), 678-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Valério, C., Farias, C., Luguetti, C., & Mesquita, I. (2022). Pre-service teachers' negotiation of meaning in their Physical Education Teacher Education programme: a two-year follow-up ethnography. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2097654>
- Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2023). Challenges in creating value in the pre-service teachers' journey from learning to implementing student-centred approaches: an ethnographic study along a two-year PETE. *Sport, Education and Society*, 29(7), 790-804. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2207581>
- Van Velzen, C., Bezzina, C., & Lorist, P. (2008). Partnerships between schools and teacher education institutes. In Swennen, A., & van der Klink, M. (Eds.). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 59-73). Springer Publishers.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press
- Williams, S., & Weiss, W. (2018). Influence of significant others on high school students' expectancies of success and task value in physical education. *Physical Educator*, 75(2), 229-244. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I2-8056>
- Wright, S., Grenier, M., & Channell, K. (2015). An examination of university supervision in a physical education teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education: JTPE*, 34(2), 242-258. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0125>
- Wright, S., Grenier, M., & Channell, K. (2012a). University supervision within physical education teacher education. *Education*, 132(4). <https://link.gale.com/apps/doc/A297135673/AONE?u=anon~827e219&sid=google-Scholar&xid=58c1bc99>
- Wright, S., Grenier, M., & Channell, K. (2012b). Post-Lesson Observation Conferencing of University Supervisors and Physical Education Teacher Education Students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 379-392. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701964>
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión (Practicum in higher education: state of the art). *Revista de Educación*, 354, 21-43. <http://hdl.handle.net/10347/24123>



- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In Houston, W. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). Macmillan

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

Claudio Hinojosa-Torres	claudio.hinojosa@unab.cl	Autor/a
Guillermo Barahona-Fuentes	danielbarahonaf@gmail.com	Autor/a
Juan Pablo Zavala-Crichton	jzavala@unab.cl	Autor/a
Sergio Fuentealba-Urra	sergio.fuentealba@unab.cl	Autor/a
Macarena Hurtado-Guerrero	hurtado.macarena@gmail.com	Autor/a
Ximena Gajardo-Vergara	gajardoximena7@gmail.com	Autor/a
Pedro Valdivia-Moral	pvaldivia@ugr.es	Autor/a
Rodrigo Yáñez-Sepúlveda	rodrigo.yanez.s@unab.cl	Autor/a