



La investigación-acción en la formación docente en Educación Física: percepciones sobre su impacto en el desempeño profesional

Action research in Physical Education teacher training: perceptions of its impact on professional performance

Autores

Claudio Hinojosa Torres ¹
 Sybil Foxon-Schultz ¹
 Lissette Cerda-Miranda ¹
 Javiera Soto-Meneses ¹
 Dilan Galeano-Rojas ²
 Pedro Valdivia-Moral ²
 Juan Pablo Zavala-Crichton ¹
 Macarena Hurtado-Guerrero ³

¹ Universidad Andres Bello (Chile)

² Universidad de Granada (España)

³ Colegio SSCC Padres Franceses (Chile)

Autor de correspondencia:
 claudio.hinojosa@unab.cl

Recibido: 13-07-25

Aceptado: 21-08-25

Como citar en APA

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>

Resumen

Introducción: La formación inicial docente constituye un proceso clave para la construcción de saberes pedagógicos que permitan a los futuros profesores enfrentar los desafíos del contexto escolar. En este escenario, integrar metodologías de indagación, como la investigación-acción, resulta fundamental para promover la reflexión crítica y el desarrollo de respuestas contextualizadas a las problemáticas que emergen en la práctica educativa.

Objetivo: Comprender el impacto percibido de los aprendizajes desarrollados durante la formación docente mediante el método de Investigación-Acción, integrado en una asignatura del plan de estudios de Pedagogía en Educación Física.

Metodología: Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño interpretativo. Se realizaron entrevistas en línea a 30 profesores titulados de la Universidad Andrés Bello (Chile), pertenecientes a las últimas tres cohortes (2022, 2023 y 2024) que cursaron la asignatura Seminario de Título. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia en dicha asignatura y su actual inserción laboral en el sistema escolar.

Resultados: Los hallazgos evidencian una influencia positiva y sostenida de esta experiencia formativa, manifestada en una mayor capacidad para afrontar desafíos pedagógicos, una actitud proactiva hacia la mejora continua y un fortalecimiento de la búsqueda de respuestas emergentes en la práctica docente mediante la investigación-acción.

Conclusiones: La investigación-acción se posiciona como una estrategia pedagógica efectiva, con impacto positivo en la formación inicial, al fomentar una actitud reflexiva y crítica que perdura en el ejercicio profesional docente.

Palabras clave

Competencias docentes; educación superior; intervención pedagógica; mejora continua; resolución de problemas.

Abstract

Introduction: Initial teacher education represents a key process in developing pedagogical knowledge, enabling future teachers to face the challenges of the school context. In this regard, integrating inquiry-based methodologies, such as action research, becomes essential for fostering critical reflection and developing contextually relevant responses to the issues that arise in educational practice.

Objective: Understanding the perceived impact of learning developed during teacher training using the action research method, integrated into a subject in the Physical Education Pedagogy curriculum.

Methodology: A qualitative approach with an interpretative design was employed. Online interviews were conducted with 30 graduates from Universidad Andrés Bello (Chile), belonging to the last three cohorts (2022, 2023 and 2024) who completed the Thesis Seminar course. Participants were selected through purposive sampling, considering their experience in this course and current school system employment.

Results: The findings reveal a positive and sustained influence of this formative experience, reflected in an enhanced ability to address pedagogical challenges, a proactive attitude toward continuous improvement, and a strengthened capacity to seek emerging responses in teaching practice through action research.

Conclusions: Action research emerges as an effective pedagogical strategy that positively impacts initial teacher education, fostering a reflective and critical attitude that endures throughout professional teaching practice.

Keywords

Teaching competencies; higher education; pedagogical intervention; continuous improvement; problem solving.

Introducción

En los últimos años, la formación inicial docente ha experimentado transformaciones significativas ante los desafíos crecientes de la educación contemporánea (Darling-Hammond, 2006; Gutiérrez, 2018). La diversidad en las aulas, las demandas de inclusión, la innovación pedagógica y el énfasis en el bienestar socioemocional evidencian que ya no basta con transmitir conocimientos teóricos a los futuros docentes (Tardif, 2004). En consecuencia, la formación requiere promover competencias profesionales que integren reflexión crítica, resolución de problemas y toma de decisiones fundamentadas en evidencia (Perrinoud, 2006).

En este marco, el enfoque por competencias ha cobrado centralidad en los programas de formación, con especial atención al desarrollo de habilidades investigativas, reflexivas y de acción profesional (Shulman, 1987; Fernández-Salineró, 2006; Villa & Poblete, 2007). Desde esta perspectiva, la docencia implica analizar el contexto, identificar necesidades, diseñar estrategias pertinentes y evaluar su efecto como parte de un proceso continuo de mejora (Schön, 1992). La Investigación-Acción (IA) se configura como metodología privilegiada al integrar teoría y práctica mediante ciclos de indagación, intervención y reflexión (Fierro et al., 2003; Phillips & Carr, 2010), favoreciendo la mejora de la práctica, el desarrollo profesional colaborativo y la autonomía docente (Fraile, 1995). Asimismo, promueve el empoderamiento profesional al identificar problemas del contexto, planificar, ejecutar y evaluar intervenciones en un espiral de planificación, acción, observación y reflexión (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Latorre, 2003; Lewin, 1946), con un fuerte componente reflexivo y transformador del conocimiento situado (Whitehead, 1989). No obstante sus ventajas, la literatura se ha concentrado mayormente en efectos inmediatos durante la formación, quedando menos explorado su impacto sostenido tras la graduación.

La evidencia disponible documenta beneficios consistentes de integrar IA en la formación inicial: mayor capacidad para identificar problemas de la práctica, diseñar soluciones innovadoras y adoptar una actitud crítica y proactiva (Amenabar & Pontillas, 2024; Hine, 2013; Manfra, 2019; Mertler, 2021; Muñoz & Garay, 2015). Asimismo, se ha asociado con el fortalecimiento de la identidad profesional y el compromiso en docentes noveles (Berikhanova et al., 2023; Evans, 2010; Price, 2001), y con el tránsito de consumidores a creadores de conocimiento (Sela & Harel, 2012).

En Educación Física (EF), su relevancia es particular por la centralidad de la acción pedagógica, el trabajo corporal y la interacción en espacios dinámicos (Kirk, 2009), con desafíos propios como la gestión de la diversidad motriz, la participación, la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales (Ennis, 2017). En este campo, la reflexión crítica sobre la práctica y el diseño de intervenciones pertinentes resultan fundamentales (Dyson & Casey, 2012), y se han reportado experiencias exitosas que vinculan teoría y práctica, fortalecen la conciencia crítica del rol docente y fomentan entornos democráticos y participativos (Aspasia et al., 2017; Ávila et al., 2020; Casey et al., 2009; Fernández & Johnson, 2015; Fraile & Romo, 1991; López-Gutiérrez & Romero-Cerezo, 2013; Pedraza-González & López-Pastor, 2015; Brasó & Torreadella, 2016; Gómez Rijo et al., 2015).

En la carrera de Pedagogía en EF de la Universidad Andrés Bello, la asignatura Seminario de Título (ST) constituye una experiencia formativa clave para el desarrollo de competencias profesionales. Ubicada en el último semestre, busca que los estudiantes diseñen y ejecuten un proyecto de intervención pedagógica aplicando el modelo de IA (Zuber-Skerritt et al., 2009). La asignatura se organiza en torno a tres ejes: (a) evaluación de problemáticas de la práctica docente; (b) elaboración de un proyecto de intervención; y (c) análisis crítico de los resultados (Chiva-Bartoll et al., 2017). A través de este proceso, los futuros docentes identifican una problemática en el contexto de su práctica profesional, diseñan una estrategia, la implementan y evalúan sus resultados con la orientación de profesores universitarios, promoviendo habilidades investigativas, reflexivas y propositivas coherentes con el plan de estudios (Bolívar, 2019). En este estudio, la IA no constituye el método de investigación empleado, sino el dispositivo formativo trabajado en ST; por tanto, no se ejecutan ciclos de IA. Más bien, se examina el impacto percibido y las condiciones de transferencia de los aprendizajes desarrollados mediante IA durante la formación inicial.

Pese a la relevancia de estas experiencias, persiste una falta de evidencia empírica sobre el impacto sostenido de la IA en la trayectoria profesional de los egresados, particularmente en contextos latinoamericanos y en programas de formación docente en EF. Aunque se han documentado beneficios durante la



etapa universitaria, son escasos los estudios que examinan cómo los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos inciden en la práctica una vez insertos en el sistema escolar, a pesar de reconocerse la IA como una vía poderosa para el desarrollo profesional docente (Darling-Hammond et al., 2017).

En consecuencia, el objetivo de este estudio es comprender el impacto percibido de los aprendizajes desarrollados durante la formación docente mediante el método de Investigación-Acción, integrado en una asignatura del plan de estudios de Pedagogía en Educación Física, y describir cómo se transfieren en la práctica docente actual en el sistema escolar.

Método

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo, adecuado para explorar en profundidad las percepciones y experiencias subjetivas de los participantes en torno a un fenómeno determinado (Creswell, 2007). Se empleó un diseño interpretativo, que permite comprender cómo los individuos construyen significados a partir de sus experiencias y cómo estos influyen en su visión de la realidad (Flick, 2018).

Muestra

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional de máxima variación, con el objetivo de asegurar la pertinencia y relevancia de la muestra (Palinkas et al., 2015; Patton, 2015). La muestra estuvo compuesta por 30 docentes de EF, egresados de la Universidad Andrés Bello (Chile), quienes cursaron la asignatura ST entre los años 2022 y 2024. Los criterios de inclusión fueron: a) haber completado la asignatura durante su formación inicial; b) desempeñarse actualmente como docentes en el sistema escolar; c) manifestar su disposición voluntaria para participar en el estudio; y d) haber otorgado su consentimiento informado. Esta estrategia de selección permitió garantizar la variación y heterogeneidad de los sujetos, facilitando la exploración del fenómeno desde distintas trayectorias profesionales y contextos educativos (Dahal et al., 2024).

Se utilizó la saturación teórica como criterio central para determinar la adecuación del tamaño muestral. Este principio implica que la recolección de datos se interrumpe cuando la información adicional deja de aportar nuevos elementos conceptuales relevantes para el estudio (Fusch & Ness, 2015; Guest et al., 2020). Durante el proceso de análisis, se constató que, tras la incorporación progresiva de participantes, los códigos y temas emergentes comenzaron a repetirse, sin que surgieran nuevas categorías analíticas relevantes. Esta situación se alcanzó de manera consistente al llegar a los 30 participantes, lo cual es congruente con las recomendaciones para estudios cualitativos, donde la saturación puede lograrse con muestras entre 12 y 25 participantes (Guest et al., 2006).

Consideraciones éticas

El estudio respetó los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado online, el cual incluía información clara sobre el propósito del estudio, los procedimientos, la confidencialidad, el anonimato y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin repercusiones. Estas acciones siguieron las recomendaciones éticas planteadas por la World Medical Association (2024).

Intervención

La asignatura ST, desarrollada durante el décimo semestre y con una duración de 16 semanas, tiene como propósito principal que los estudiantes diseñen e implementen un proyecto de intervención pedagógica, fundamentado en los principios de la IA. Esta experiencia se centra en la identificación de problemáticas reales detectadas en los contextos escolares donde los futuros docentes desarrollan su práctica profesional, para las cuales deben proponer soluciones teóricamente sustentadas y llevarlas a cabo durante el semestre académico.

Este proceso formativo se estructura en cinco hitos secuenciales: 1) diagnóstico y formulación del problema; 2) diseño y validación de la intervención; 3) implementación de la intervención; 4) análisis de los resultados; y 5) reflexión final (figura 1). Cada etapa contempla la elaboración de un informe escrito, el cual es retroalimentado por un académico tutor, quien orienta el proceso mediante observaciones específicas que favorecen la mejora continua del proyecto. Los proyectos desarrollados por los estu-



diantes han abordado diversas temáticas vinculadas a la realidad educativa actual, entre las cuales destacan: la convivencia escolar, la inclusión y neurodiversidad, la didáctica y el currículum, y la motivación y participación estudiantil.

Figura 1. Desarrollo del trabajo del proyecto en ST



Instrumento

Para la recolección de datos se emplearon: a) entrevistas semi estructuradas; y b) encuestas online. Ambas técnicas fueron guiadas por un instrumento compuesto por cinco preguntas abiertas no dicotómicas, las que fueron: a) ¿Cómo describirías el impacto que tuvo la asignatura de ST en tu capacidad para identificar problemas pedagógicos en tu actual contexto escolar?; b) ¿En qué medida consideras que la metodología utilizada en ST ha influido en tu forma de abordar, diseñar y planificar intervenciones pedagógicas actualmente?; c) ¿Podrías compartir una situación concreta en la que hayas aplicado la metodología utilizada en ST para resolver un problema en tu práctica docente?; d) ¿Qué papel juega actualmente la reflexión crítica que trabajaste durante tu proyecto de ST en tu labor como profesor/a?; y e) ¿Consideras que la experiencia de ST desarrolló una disposición como docente hacia la mejora continua en tu trabajo? ¿Por qué? El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Boateng et al. (2018), para asegurar su claridad, pertinencia y alineación con los objetivos del estudio.

Recolección de datos

La fase de recolección de datos se llevó a cabo durante un período de tres semanas. Las entrevistas fueron programadas según la disponibilidad de los participantes, realizándose en formato videoconferencia. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos y fue registrada en formato de audio, para luego ser transcrita de manera literal. Paralelamente, se habilitó un formulario en línea (<https://forms.office.com/r/ws4JWYkP2>) a través del cual los docentes respondieron el instrumento sin restricción de tiempo. En todo el proceso se resguardaron la confidencialidad y el anonimato de los participantes, cumpliendo con los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa (Noreña et al., 2012).

Análisis de datos

El proceso de análisis se estructuró en dos etapas complementarias, cuya integración metodológica permitió desarrollar un examen más riguroso y sistemático de los datos, favoreciendo una comprensión profunda y fundamentada del fenómeno investigado.

En primer lugar, se realizará un análisis léxico exploratorio mediante el software IRaMuTeQ (0.8 alpha7), con el propósito de identificar la estructura interna del corpus y los principales ejes temáticos emergentes. Esta fase resulta clave, ya que permite obtener una visión inicial sobre la organización semántica de los discursos, facilitando la identificación de patrones, regularidades y relaciones entre palabras clave. Además, este procedimiento aporta solidez al análisis posterior, al reducir la subjetividad del investigador. Los procedimientos con IRaMuTeQ incluirán, en orden secuencial: a) análisis de la Ley de Zipf para verificar la validez léxica del corpus; b) nube de palabras para ver la frecuencia léxica; c) análisis de similitud léxica del corpus; d) clasificación jerárquica descendente del corpus (CHD) para identificar clases léxicas o clústeres temáticos; e) dendrograma de CHD con clases léxicas y palabras características; f) proyección factorial del análisis de clases léxicas mediante AFC; y g) mapa de calor y dendrograma de similitud léxica entre participantes.

Posteriormente, los resultados obtenidos orientarán la segunda etapa, centrada en el Análisis Temático (Braun & Clarke, 2006), apoyado en el software MAXQDA 24, que permitirá una codificación y categorización exhaustiva de los datos, tomando como referencia las clases y estructuras semánticas identificadas previamente. Este proceso incluirá las fases de familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda y revisión de temas, definición y nombramiento de temas, y elaboración del informe. Para garantizar la rigurosidad, se considerarán los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Guba y Lincoln (1985), complementando así un análisis integral, sistemático y fundamentado del corpus.

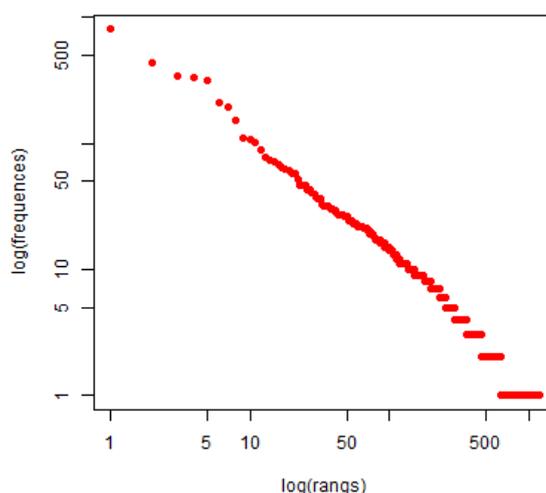
En cuanto a criterios de calidad de la investigación, la credibilidad, esta se garantizó mediante la triangulación de técnicas de recolección de datos (entrevistas, encuestas y reflexiones) y la revisión constante de las codificaciones iniciales con apoyo del software MAXQDA 24. Además, se realizó un proceso de validación de hallazgos preliminares (member checking) con un subgrupo de cinco participantes, quienes corroboraron la precisión de las interpretaciones (Birt et al., 2016). Respecto a la confirmabilidad, se llevó un registro detallado de las decisiones analíticas a través de un diario de investigación, lo cual permitió establecer una auditoría interna del proceso analítico, reduciendo el sesgo del investigador y promoviendo la transparencia metodológica (Nowell et al., 2017).

Resultados

a) Análisis léxico exploratorio

En primer lugar, el corpus analizado estuvo compuesto por 30 textos, con un total de 8731 palabras y 1194 formas léxicas distintas. Se identificaron 563 hápax (palabras con una única aparición), lo que representa el 6,45% del total de ocurrencias y el 47,15% del total de formas, valores habituales en estudios cualitativos. La media de palabras por texto fue de 291,03, lo que evidencia un corpus adecuado para el análisis exploratorio realizado (figura 2).

Figura 2. Distribución léxica del corpus según la Ley de Zipf



Como complemento al análisis de la Ley de Zipf, se generó una nube de palabras (figura 3) que permitió identificar de manera rápida los términos con mayor presencia en los discursos analizados. En la nube destacan términos como clase, seminario_de_título, estudiante, forma, problema y permitir, lo que evidencia la centralidad de temas relacionados con la práctica pedagógica, la formación académica, la resolución de problemas y los procesos reflexivos presentes en el corpus.

próximas, lo que facilita la identificación de ejes discursivos predominantes y ofrece una visión clara de la organización semántica del corpus (figura 6).

Figura 5. Análisis de CHD del corpus

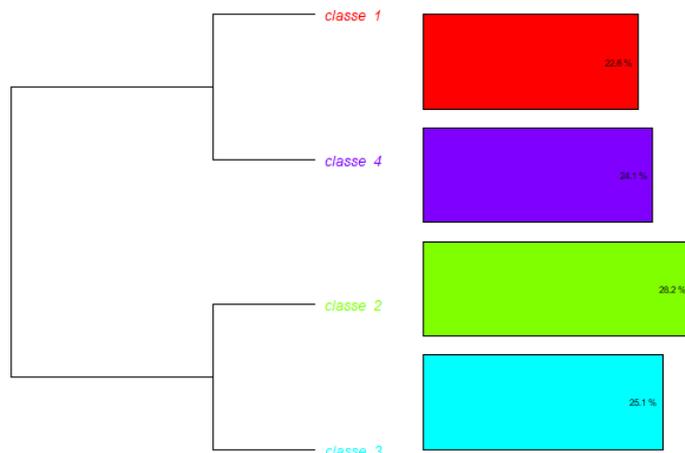


Figura 6. Dendrograma de CHD con clases léxicas y palabras características



Como parte del análisis y posterior a la CHD, se realizó un Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) con el objetivo de representar la distribución semántica del corpus en un espacio bidimensional. Esta técnica permite proyectar las palabras más representativas de cada clase léxica según su peso en la estructura global del discurso, facilitando la interpretación de los principales ejes temáticos emergentes. En el plano factorial obtenido, las palabras se agrupan según su afinidad temática y el color de cada término corresponde a la clase léxica previamente detectada en el CHD.

El cuadrante superior derecho concentra palabras asociadas al estudiante, el aprendizaje autónomo y la autoevaluación, con términos como alumno, importante, actualizar y participar. El cuadrante inferior derecho agrupa palabras vinculadas a la planificación pedagógica, la mejora continua y el rol docente, tales como resolver, ejercicio y trabajo. El cuadrante superior izquierdo reúne términos relacionados con la intervención pedagógica, la planificación inicial y el diseño de actividades, destacando palabras como intervención, utilizar y diseño. Por su parte, el cuadrante inferior izquierdo se centra en discursos orientados a la reflexión crítica, la práctica pedagógica y los desafíos profesionales, con palabras como desarrollar, reflexivo, emocional y enfrenar. Esta organización temática confirma la coherencia entre las clases léxicas previamente identificadas y refuerza la solidez analítica del corpus (figura 7).

Como parte del análisis de similitud léxica, se elaboró un mapa de calor que representa las relaciones de proximidad entre los discursos de los participantes (figura 8). Las celdas del gráfico reflejan la similitud léxica entre participantes; los tonos claros indican mayor cercanía y los oscuros, menor coincidencia. El dendrograma agrupa a los participantes según la similitud de sus discursos, permitiendo identificar clústeres con patrones discursivos comunes. En este análisis, se observan agrupamientos notables entre varios participantes que presentan discursos altamente próximos, lo que sugiere la existencia de perfiles discursivos compartidos, posiblemente vinculados a experiencias o enfoques pedagógicos comunes.

Figura 7. Proyección factorial del análisis de clases léxicas mediante AFC

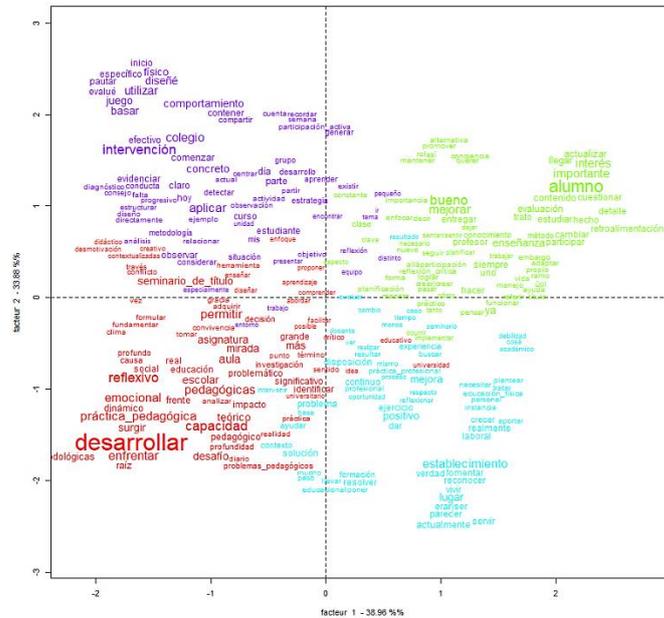
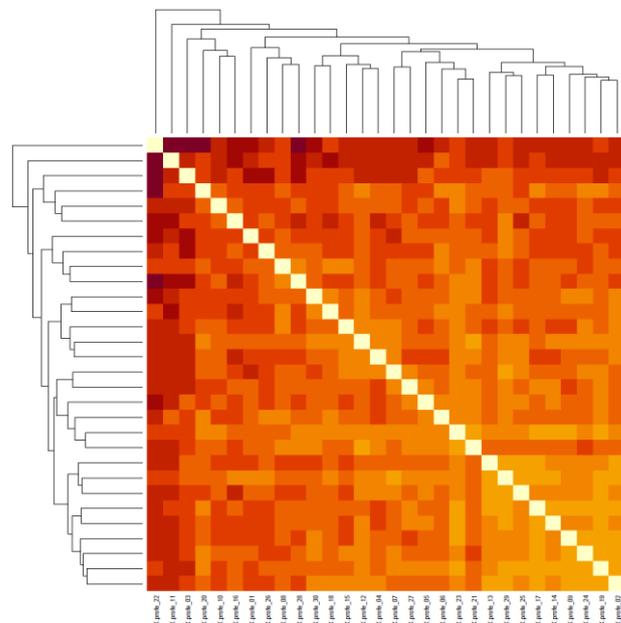


Figura 8. Mapa de calor y dendrograma de similitud léxica entre participantes



b) Análisis temático interpretativo

La presente sección expone el análisis temático, desarrollado a partir de un enfoque inductivo y basado en el procedimiento sistemático propuesto por Braun y Clarke (2006). Este análisis se nutre de los resultados obtenidos en el análisis léxico exploratorio, donde se visualiza una estrecha relación entre la identificación y resolución de problemas pedagógicos y la planificación pedagógica e intervención, lo



que refuerza la idea de que el diagnóstico de problemas se articula con el diseño e implementación de estrategias pedagógicas. De igual forma, la reflexión crítica y el impacto en la práctica profesional, si bien aparecen como dimensiones autónomas, también comparten elementos transversales.

En el desarrollo del análisis se capturaron 140 citas distribuidas en las dimensiones y sus temas en particular, lo que puede visualizarse en la tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de citas por dimensiones y temas

Dimensión	Total	Temas	citas
Identificación y resolución de problemas pedagógicos	52	Detección temprana de problemas	29
		Diagnóstico contextualizado	10
		Estrategias de solución y aplicación en el aula	13
Planificación pedagógica y metodologías de intervención	34	Diseño adaptativo de clases y proyectos	14
		Aplicación de metodologías activas y participativas	9
		Evaluación de la efectividad de las intervenciones pedagógicas	11
Reflexión crítica y aprendizaje profesional	36	Autoevaluación como hábito profesional	14
		Retroalimentación y revisión continua de la práctica docente	12
		Construcción de la identidad profesional a través de la reflexión crítica	10
Impacto en la práctica profesional y desarrollo de competencias	18	Desarrollo de habilidades socioemocionales y relacionales	8
		Inclusión educativa y promoción de la participación activa	5
		Aplicación situada del conocimiento y mejora continua	5

Dimensión: Identificación y Resolución de Problemas Pedagógicos

Este tema aborda cómo los docentes identifican, analizan y resuelven problemas pedagógicos en sus contextos escolares. Se centra en la capacidad de diagnóstico profesional, el reconocimiento de situaciones problemáticas y la implementación de soluciones contextualizadas, prácticas y sostenibles.

i. Detección temprana de problemas. Uno de los efectos más relevantes del proceso de IA es la capacidad desarrollada por los docentes para identificar con rapidez situaciones problemáticas en el contexto escolar. Esta habilidad les permite anticiparse y actuar de manera oportuna, evitando que los problemas escalen y afecten el proceso educativo: *"actualmente puedo identificar los problemas pedagógicos a tiempo y buscarle solución inmediata"* (profesor 04); *"al menos ya sabía a cuales me podía enfrentar en mi labor como profesional"* (profesor 12); *"desarrollé mi capacidad para identificar problemas pedagógicos al realizar mi seminario de título"* (profesor 19).

ii. Diagnóstico contextualizado. Además de la detección oportuna, los participantes destacan haber adquirido una mirada más analítica y contextualizada sobre los problemas escolares. Esto significa que ya no perciben los conflictos como hechos aislados, sino como situaciones que requieren un análisis profundo, considerando las características específicas del contexto educativo donde ocurren: *"la asignatura de seminario de título tuvo un impacto significativo en mi capacidad para identificar problemas pedagógicos en mi contexto escolar actual"* (profesor 02); *"me ayudó bastante a reconocer las problemáticas que se presentan en mi vida laboral y cómo afrontarlas"* (profesor 06); *"me permitió tener una mirada más experta para poder identificar carencias o problemáticas en las clases realizadas en mi práctica"* (profesor 20).

iii. Estrategias de solución y aplicación en el aula. Un tercer aprendizaje clave es la capacidad para diseñar e implementar soluciones efectivas frente a los problemas pedagógicos identificados. Los docentes relatan cómo han aplicado herramientas de análisis, como el FODA, y técnicas de indagación, como encuestas y observaciones, para fundamentar sus decisiones pedagógicas: *"en múltiples ocasiones apliqué el FODA en clases para separar las problemáticas dentro de un grupo para resolver problemas a largo plazo"* (profesor 03); *"aplicando lo aprendido en el seminario de título, realicé una pequeña indagación: apliqué una encuesta anónima para conocer mejor sus opiniones y sentires. con esa información, diseñé clases más inclusivas, separando por momentos a los grupos, promoviendo el respeto entre pares y utilizando deportes alternativos o adaptados donde todos pudieran participar sin sentirse expuestos"* (profesor 09); *"a través de encuestas, consulte a mis estudiantes sobre sus experiencias en años anteriores y sus preferencias actuales. A partir de esto diseñé clases más contextualizadas y atractivas, lo que generó una mejor disposición y participación activa por parte del grupo"* (profesor 13).

Dimensión: Planificación Pedagógica y Metodologías de Intervención.



Este tema explora la manera en que los profesores planifican, diseñan e implementan estrategias pedagógicas. Releva la capacidad de adaptar la planificación a las características del grupo y del contexto, así como la aplicación de metodologías activas e innovadoras para promover el aprendizaje significativo.

i. Diseño adaptativo de clases y proyectos. Uno de los efectos más destacados del proceso formativo es el desarrollo de una planificación pedagógica más flexible y adaptativa. Los docentes han aprendido a diseñar clases y proyectos considerando no solo los contenidos curriculares, sino también las características específicas de su grupo de estudiantes y del contexto escolar: *“la metodología del seminario de título ha transformado mi enfoque hacia la planificación y diseño pedagógico”* (profesor 02); *“he logrado adecuar esos mismos pasos a las características y necesidades del contexto en el que me desempeño”* (profesor 13); *“hoy en día, planifico mis clases considerando no solo los contenidos, sino también las necesidades socioemocionales de mis estudiantes”* (profesor 19).

ii. Aplicación de metodologías activas y participativas. Este subtema evidencia cómo la formación en IA ha promovido un cambio hacia metodologías activas y participativas. Los docentes han adoptado enfoques pedagógicos que priorizan la participación, la creatividad y la colaboración en el aula, lo que permite diseñar experiencias de aprendizaje más dinámicas y ajustadas a las necesidades del grupo: *“me ha enseñado a ser más flexible, reflexiva y colaborativa, a pensar en soluciones más creativas e inclusivas”* (profesor 02); *“ahora diseño mis clases considerando mejor los objetivos, lo que quiero lograr, y adaptándome a la realidad del curso”* (profesor 09); *“lo que me ayuda a adaptar mis estrategias”* (profesor 17).

iii. Evaluación de la efectividad de las intervenciones pedagógicas. Finalmente, los participantes destacan el desarrollo de habilidades para evaluar de forma rigurosa la efectividad de sus intervenciones pedagógicas. Mediante instrumentos como pautas de observación y encuestas, los docentes han aprendido a monitorear el impacto de sus estrategias, lo que les permite realizar ajustes y mejoras basadas en evidencia concreta: *“evalué la intervención mediante una pauta de observación y una breve autoevaluación por parte del alumnado, lo que me permitió comprobar una mejora en la convivencia y la participación”* (profesor 17); *“a través de encuestas y el diseño de clases contextualizadas, logré una mejor disposición y participación activa de los estudiantes, confirmando la efectividad de la metodología aprendida”* (profesor 13); *“usé una pauta de observación para registrar conductas disruptivas y, tras seis meses de aplicación, evidencé una disminución progresiva de estas conductas, lo que llevó a replicar la estrategia en otros cursos”* (profesor 03).

Dimensión: Reflexión Crítica y Aprendizaje Profesional.

Este tema analiza el rol de la reflexión crítica como herramienta central para el desarrollo profesional docente. Destaca la importancia de la autoevaluación, la retroalimentación continua y la construcción de una identidad profesional basada en la indagación, la autocrítica y el perfeccionamiento permanente.

i. Autoevaluación como hábito profesional. El proceso de IA ha consolidado en los docentes la práctica de la autoevaluación como un hábito permanente. Esto implica no solo observar lo que ocurre en el aula, sino también cuestionar las propias decisiones pedagógicas de forma sistemática, permitiéndoles mantener una actitud crítica y abierta al aprendizaje continuo: *“a lo largo del seminario de título aprendí a no solo observar y analizar mi práctica profesional, sino también a cuestionarla”* (profesor 02); *“me ayuda a analizar lo que ocurre en mis clases, a cuestionar mis decisiones y a buscar siempre formas de mejorar”* (profesor 09); *“la reflexión crítica que trabajé se transformó en una sensibilidad pedagógica para captar dinámicas del aula”* (profesor 19).

ii. Retroalimentación y revisión continua de la práctica docente. Los docentes destacan la importancia de la retroalimentación y la revisión continua como mecanismos esenciales para el perfeccionamiento profesional. Esta práctica no se limita a un ejercicio académico, sino que se convierte en una herramienta cotidiana que impulsa la mejora sostenida: *“me ayuda a analizar lo que ocurre en mis clases, a cuestionar mis decisiones y a buscar siempre formas de mejorar”* (profesor 09); *“la reflexión crítica se transformó en una herramienta constante, pero ya no desde lo académico, sino como una práctica profesional”* (profesor 14); *“esa forma de pensar más allá de la planificación del día a día, de cuestionarme y buscar mejoras, es algo que sin duda viene del trabajo que hice en ese ramo”* (profesor 23).

iii. Construcción de la identidad profesional a través de la reflexión crítica. A través de la reflexión crítica los profesores han logrado definir con mayor claridad su rol y propósito en el ámbito educativo, desarrollando una visión más consciente y comprometida con el impacto social de su labor: *“la reflexión*

crítica desarrollada durante mi proyecto de seminario de título juega actualmente un papel fundamental en mi labor docente. comprendí que siempre existirán problemáticas, y como profesores tenemos la responsabilidad de buscar soluciones e impactar positivamente en la formación integral de los estudiantes y del establecimiento” (profesor 25); “pude crear mi propia identidad como profesor, como quiero que le llegue mi mensaje a los alumnos/as y que ellos aprendan a conocerme” (profesor 22); “tener que acoger un trabajo de investigación y aplicarlo en un escenario educacional obliga a observar con mayor minuciosidad las variables que confluyen en la educación, lo que contribuye a mejorar el modelo educativo actual y fortalece la identidad profesional” (profesor 27).

Dimensión: Impacto en la Práctica Profesional y Desarrollo de Competencias.

Este tema examina cómo los aprendizajes adquiridos durante la formación inciden en el desarrollo de competencias profesionales en los docentes. Se destacan la creación de ambientes inclusivos, el fomento de habilidades socioemocionales en el estudiantado y la capacidad para vincular la teoría con la práctica en el ejercicio docente.

i. Desarrollo de habilidades socioemocionales y relacionales. Los participantes relatan que, gracias a la experiencia de IA, han fortalecido sus competencias socioemocionales y relacionales, lo que les ha permitido generar un ambiente más positivo en sus aulas. Esta capacidad se traduce en una mejor gestión de la convivencia y en el diseño de actividades orientadas a fomentar las habilidades sociales entre los estudiantes: *“desarrollé mi capacidad para identificar problemas pedagógicos al realizar mi seminario de título en el mismo contexto escolar” (profesor 19); “pude comprobar una mejora en la convivencia y en la disposición para participar” (profesor 17); “me dio las herramientas para identificar problemáticas en el clima del aula, realizar actividades que faciliten habilidades sociales” (profesor 16).*

ii. Inclusión educativa y promoción de la participación activa. Otro aprendizaje relevante es la capacidad para promover la inclusión educativa y la participación activa del estudiantado. Los docentes han aprendido a diseñar intervenciones pedagógicas que consideran la diversidad de intereses, habilidades y motivaciones presentes en sus aulas: *“sí, en una ocasión detecté una baja participación activa de las estudiantes mujeres en clases de educación física. a partir de una pequeña investigación acción inspirada en el enfoque del seminario, realicé encuestas, observaciones sistemáticas y entrevistas breves. esto me permitió ajustar la planificación e incorporar contenidos más inclusivos y actividades que consideraban sus intereses” (profesor 03); “diseñé clases más contextualizadas y atractivas, lo que generó una mejor disposición y participación activa” (profesor 13); “proponiendo y argumentando de buena manera el contenido, tratando de promover la innovación en las clases de educación física” (profesor 07).*

iii. Aplicación situada del conocimiento y mejora continua. Por último, los testimonios reflejan que los docentes han adquirido una visión más situada del conocimiento, lo que les permite aplicar lo aprendido de forma contextualizada y con un enfoque de mejora continua. Esta competencia les facilita analizar su realidad educativa, diseñar estrategias pertinentes y evaluar su efectividad de manera crítica: *“me ha ayudado con mi resolución de problemas en base al contexto en que se desarrolla la clase. me ayudó a adquirir capacidad analítica con dichos escenarios” (profesor 30); “el hecho de tener que indagar sobre un tema fundamental y aplicable al día a día me hizo despertar el interés por siempre estar actualizada” (profesor 18); “sí, hace poco en la escuela de lenguaje donde trabajo noté que varios niños tenían dificultades para seguir instrucciones durante las clases de educación física. En vez de simplemente cambiar las actividades, decidí observar con más detalle, conversar con colegas y revisar algunas teorías sobre atención y comprensión en la infancia. Con eso diseñé una pequeña intervención donde utilicé apoyos visuales y simplificación de consignas, y evalué los cambios en el comportamiento de los estudiantes. fue una experiencia muy parecida a la que viví en el seminario, porque partí de un problema, lo analicé y luego probé una estrategia concreta, evaluando los resultados” (profesor 05).*

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que la incorporación de la metodología de IA durante la formación inicial docente en EF tiene un impacto positivo y sostenido en el desempeño profesional de los egresados. Esta experiencia formativa ha contribuido significativamente al desarrollo de competencias clave, fortaleciendo la transición hacia una práctica docente más reflexiva, contextualizada y trans-



formadora. Esto coincide con estudios que han demostrado que la IA potencia el desarrollo de competencias profesionales tanto nucleares como habilitadoras, al fomentar la reflexión crítica, el aprendizaje situado y la capacidad de mejora continua del profesorado (Ferencová et al., 2024). En particular, se ha constatado que los docentes que realizan IA experimentan cambios sustantivos en sus prácticas pedagógicas y en la comprensión de sus propias acciones, generando procesos de transformación educativa en contextos reales (Aga, 2024). Asimismo, esta metodología se configura como una herramienta eficiente y contextualizada para el desarrollo profesional, permitiendo a los docentes asumir un rol activo en la mejora de la enseñanza, al vincular la indagación con las necesidades concretas del aula (Saeb et al., 2021).

Uno de los efectos más relevantes observados es el fortalecimiento de la capacidad para identificar y resolver problemas pedagógicos de manera contextualizada. Este proceso implica no solo la detección oportuna de situaciones críticas en el aula, sino también el análisis profundo de sus causas y la implementación de respuestas pertinentes, diseñadas desde una perspectiva situada. Este resultado es coherente con los planteamientos de Gravett (2004) y Pitsoe & Maila (2013), quienes destacan el valor de la reflexión en la acción como eje para una docencia transformadora. Estudios recientes han demostrado que la participación en ciclos de IA permite a los docentes desarrollar una mirada más crítica y situada, al integrar la reflexión sistemática con el análisis del contexto educativo y la experiencia directa del aula (Calderhead, 1989). Además, investigaciones como las de Abbott et al. (2024) evidencian que este tipo de procesos empodera a los docentes al posicionarlos como agentes activos en la toma de decisiones pedagógicas y en la mejora continua de su práctica, mediante estrategias fundamentadas en datos, colaboración y pertinencia contextual.

Otro hallazgo sustantivo es el cambio en las prácticas de planificación pedagógica, las cuales se tornan más adaptativas, inclusivas y centradas en las características del estudiantado. En este sentido Feldman et al. (2005) plantean que los profesores egresados muestran una mayor sensibilidad al uso intencional de metodologías activas, participativas y contextualizadas. Esta evolución coincide con lo descrito por Berku (2025), que señala que la IA fomenta la innovación didáctica y la apropiación crítica del rol docente. En línea con ello, se ha documentado que los procesos de IA colaborativa generan una transformación sostenida en la planificación docente, permitiendo a los profesores ajustar sus estrategias a partir de evidencias del aprendizaje y promover un enfoque más centrado en el estudiante (Peralta & Cass, 2023). Asimismo, se ha argumentado que la acción situada, impulsada por la indagación reflexiva, permite a los docentes responder con mayor eficacia a contextos complejos y diversos, fortaleciendo así su autonomía profesional y su capacidad de innovación (Mertler, 2017). Desde una mirada propositiva, estos resultados subrayan la necesidad de que los programas de formación inicial prioricen el diseño flexible y situado de la enseñanza, articulado con enfoques pedagógicos activos y con sentido ético.

En relación con la evaluación pedagógica, se observa una apropiación progresiva de prácticas evaluativas basadas en evidencia. El uso de encuestas, pautas de observación y registros sistemáticos ha permitido a los docentes monitorear el impacto de sus intervenciones y realizar ajustes informados. Esta práctica, que fortalece la toma de decisiones pedagógicas y la mejora continua, se alinea con enfoques actuales de enseñanza basada en datos y autoevaluación docente, como señalan Mertler (2021) y Amenabar & Pontillas (2024). Estudios recientes indican que los docentes mejoran su práctica cuando utilizan datos de evaluación formativa para iterar sus estrategias y adaptar la enseñanza al progreso real del alumnado (Summers, 2023). Además, intervenciones estructuradas sobre evaluación basada en evidencias promueven un cambio sostenido y resulta en mejoras significativas cuando se implementa en ciclos cíclicos de planificación, acción y ajuste (Hershkovitz, 2015). Se sugiere, por tanto, seguir promoviendo el desarrollo de competencias evaluativas durante la formación, especialmente en escenarios reales de práctica, donde los estudiantes puedan contrastar teoría y acción.

La reflexión crítica emerge como una competencia transversal consolidada. Los docentes reportan haber internalizado este proceso como una práctica profesional habitual, que trasciende lo académico y se convierte en una herramienta permanente de mejora. Esta disposición reflexiva, en sintonía con Kolajo (2025), configura un perfil docente comprometido con la transformación social desde su quehacer cotidiano. En este sentido, la reflexión crítica se concibe como un proceso cíclico, dinámico y participativo, que contribuye al desarrollo profesional y al crecimiento personal del profesorado, al tiempo que orienta la toma de decisiones pedagógicas con mayor conciencia y fundamentación (Mohamed et al., 2022). Además, esta práctica favorece el desarrollo de la autonomía profesional y de una comprensión



más profunda de los contextos de enseñanza, permitiendo a los docentes repensar sus acciones y reformular sus objetivos pedagógicos desde una perspectiva crítica y transformadora (Sharma et al., 2024). Más aún, se reconoce que esta reflexión fortalece la construcción de la identidad profesional, permitiendo a los egresados reconocerse como actores activos en la configuración de ambientes de aprendizaje más justos, participativos y democráticos (Chavez et al., 2021), especialmente cuando se promueve un enfoque crítico en la formación docente que articula teoría, práctica y compromiso ético (Engelbertink et al., 2020).

Asimismo, los hallazgos revelan un desarrollo importante de competencias socioemocionales y relacionales. Los participantes destacan que la experiencia de la IA les permitió generar climas de aula más positivos y diseñar intervenciones que promueven la inclusión, el respeto y la participación activa de todos los estudiantes. Este resultado dialoga con estudios previos que atribuyen a la IA un impacto directo en la formación de docentes sensibles a la diversidad y comprometidos con la equidad educativa (Parkhouse et al., 2021). En particular, se ha demostrado que la participación en procesos colaborativos de indagación permite a los futuros docentes desarrollar una conciencia crítica sobre las dinámicas de exclusión en el aula, promoviendo estrategias pedagógicas centradas en la empatía, la participación y el reconocimiento de la diversidad como valor educativo (Efron & Ravid, 2020). Además, investigaciones recientes destacan que la IA fomenta la construcción de comunidades de aprendizaje basadas en la confianza y el diálogo, facilitando el desarrollo de habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, la autorregulación y la resolución de conflictos (Lynch et al., 2024).

Finalmente, se constata que los egresados desarrollan una actitud proactiva hacia su desarrollo profesional continuo. Lejos de considerar la formación inicial como un proceso cerrado, los docentes mantienen una disposición abierta a la actualización, la indagación permanente y el aprendizaje situado. Esta actitud, evidenciada por Francisco et al. (2024), configura un perfil de profesional reflexivo capaz de vincular teoría y práctica, y de generar conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. Tal como lo sugiere Gómez (2022), la IA permite transitar desde una lógica de aplicación pasiva del conocimiento hacia una postura activa de creación, crítica y mejora constante. En esta misma línea, Cirocki et al. (2024) evidencian que la formación basada en IA y reflexión sistemática no solo incrementa la capacidad de análisis crítico de los docentes, sino que también promueve su compromiso con la mejora continua y la transformación educativa desde una perspectiva situada y profesionalmente autónoma.

En síntesis, este estudio ofrece evidencia concreta sobre el valor formativo de la IA durante la formación inicial docente en EF. A partir de estos resultados, se propone fortalecer y expandir este tipo de experiencias dentro del currículo, fomentar su articulación con las prácticas profesionales tempranas y generar estrategias de acompañamiento que promuevan la continuidad de la reflexión y la indagación pedagógica durante los primeros años de ejercicio. Además, se sugiere avanzar en estudios longitudinales y comparativos que permitan evaluar la evolución de estas competencias a lo largo del tiempo y en distintos contextos institucionales.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la incorporación de la metodología de IA en la formación inicial docente en EF no solo fortalece la articulación entre teoría y práctica, sino que configura un dispositivo pedagógico de alto impacto para el desarrollo profesional docente. Esta experiencia formativa incide de manera directa en la construcción de una praxis reflexiva, capaz de responder a las complejidades del sistema escolar desde una lógica situada, propositiva y transformadora.

En primer lugar, se constata que la IA favorece la consolidación de competencias críticas para el ejercicio docente, particularmente aquellas vinculadas a la identificación y resolución contextualizada de problemas pedagógicos. Esta habilidad, desarrollada desde la formación inicial, se proyecta en el desempeño profesional de los egresados como una práctica sistemática de análisis, intervención y evaluación, sustentada en evidencia y con foco en la mejora continua.

En segundo término, los hallazgos revelan un cambio sustantivo en las prácticas de planificación pedagógica, caracterizado por una mayor adaptabilidad, inclusión y atención a la diversidad del estudiante. La apropiación de metodologías activas y participativas refleja un tránsito desde enfoques tradicionales hacia una enseñanza más centrada en el estudiante, con capacidad de ajuste a los contextos



reales de aprendizaje. Asimismo, la investigación pone en evidencia la interiorización de la reflexión crítica como herramienta de construcción de identidad profesional. Esta práctica, lejos de limitarse al ámbito académico, se instala como una disposición permanente hacia la autoevaluación, la revisión de la práctica y la generación de conocimiento pedagógico desde la experiencia.

Otro aporte relevante es el desarrollo de competencias socioemocionales y relacionales, que se expresan en la capacidad para generar ambientes inclusivos, promover la participación activa del estudiantado y diseñar intervenciones sensibles a la diversidad. Estas habilidades, fomentadas durante el proceso de IA, contribuyen a un ejercicio docente más comprometido con la equidad y el bienestar socioeducativo.

Finalmente, se observa en los participantes una actitud proactiva hacia el desarrollo profesional continuo, sustentada en la indagación pedagógica, el aprendizaje situado y la actualización permanente. Esta orientación, coherente con un enfoque de profesionalismo crítico, permite a los docentes transitar desde una lógica reproductiva hacia una práctica innovadora, éticamente situada y socialmente responsable.

A la luz de estos hallazgos, se recomienda profundizar y sistematizar la inclusión de experiencias formativas basadas en IA dentro del currículo de formación docente, así como generar estrategias institucionales de seguimiento y acompañamiento que permitan sostener y proyectar estos aprendizajes en el ejercicio profesional. Además, se sugiere avanzar en investigaciones longitudinales que exploren la evolución de estas competencias en distintas etapas del desarrollo profesional docente y en diversos contextos educativos.

Si bien los resultados aportan evidencia significativa, es necesario reconocer que el estudio se circunscribe a un contexto específico —egresados de Pedagogía en Educación Física de una universidad chilena—, lo cual limita la generalización de los hallazgos. No obstante, esta focalización otorga valor al ofrecer evidencias situadas que contribuyen a comprender cómo los aprendizajes derivados de la Investigación-Acción pueden transferirse al ejercicio profesional, constituyendo un punto de partida para futuras investigaciones en contextos más amplios y diversos.

Limitaciones

Si bien los hallazgos ofrecen evidencia valiosa sobre el impacto de la IA en la formación inicial docente en EF, deben interpretarse considerando ciertas limitaciones: (a) el estudio se llevó a cabo exclusivamente en Chile, lo que restringe la transferibilidad de los resultados a contextos con estructuras curriculares y culturas institucionales distintas; (b) al basarse en cuestionarios online los datos podrían estar influidos por sesgos de deseabilidad social; (c) el foco en una única asignatura impide aislar completamente el efecto de la IA frente a otras experiencias formativas; (d) La muestra por conveniencia podría sesgar la disponibilidad de perfiles de los sujetos.

Futuras líneas de investigación

Con base en los hallazgos y limitaciones, se delinean cuatro proyecciones: (1) estudios longitudinales (0–36 meses) que examinen la persistencia y evolución de competencias y su aplicación en transiciones de la docencia; (2) replicación multiinstitucional para estimar la transferibilidad e identificar condiciones habilitantes y restrictivas; (3) investigaciones que indaguen cómo los aprendizajes generados a través de la IA pueden orientar la reestructuración de los programas de formación inicial, particularmente en lo referido a las prácticas progresivas y profesionales; y (4) estudios que integren la visión de profesores universitarios y directivos escolares para comprender cómo estos actores perciben el impacto de los aprendizajes desarrollados mediante la IA en el desempeño profesional docente.

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 se recibió financiación para la realización de esta investigación.

Referencias

- Abbott, P., Dasuki, S., & Jiménez, A. (2024). The 4Rs: A collective reflexive methodology for realising critical self-transformation in ICT4D research practice. *Information Systems Journal*, 35(3). <https://doi.org/10.1111/isj.12561>
- Aga, F. (2024). Teachers' Doing Action Research, Learning and Changing: Claims and Practicality. *i.e.: inquiry in education: Vol. 16: Issue 1, Article 2*. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol16/iss1/2>
- Amenabar, A., & Pontillas, P. (2024). Action Research Capabilities and Challenges: Basis for Research Enhancement Plan. *American Journal of Arts and Human Science*, 3(3), 150–170. <https://doi.org/10.54536/ajahs.v3i3.3086>
- Aspasia, D., Chrysoula, N., Panagiotis, S., & Georgios, L. (2017). Physical education teachers' Action Research on Teaching Games for understanding. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(2), 105–111. <https://doi.org/10.5901/mjss.2017.v8n2p105>
- Avila, L., Frison, L., & Simão, A. (2020). Pesquisa-ação na formação em educação física: promoção do trabalho colaborativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193342>
- Berikhanova, A., Sapargaliyeva, B., Ibraimova, Z., Sarsenbayeva, L., Assilbayeva, F., Baidildinova, D., & Wilson, E. (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>
- Berku, D. (2025). Bridging the gap in action research in education: A comprehensive framework for future practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2508862>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Boateng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quiñonez, H., & Young, S. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51,9-22. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13901>
- Brasó, J., & Torreadella, 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051x(89)90018-8)
- 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>
- Chavez, J., Faure, J., & Barril, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256–273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella, C., & Pallarès, M. (2017). 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>
- Cirocki, A., Indrarathne, B., & Calderón, V. (2024). Effectiveness of professional development training on reflective practice and action research: a case study from Ecuador. *Reflective Practice*, 25(5), 676–694. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384124>



- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications
- Dahal, N., Neupane, B., Pant, B., Dhakal, R., Giri, D., Ghimire, P., & Bhandari, L. (2024). Participant selection procedures in qualitative research: experiences and some points for consideration. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9, 1512747. <https://doi.org/10.3389/frma.2024.1512747>
- Darling-Hammond, L. (2006). Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs. *Estudios sobre Educación*, 12, 167. <https://doi.org/10.15581/004.12.25329>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. Routledge
- Efron, S., & Ravid, R. (2020). *Action research in education: A practical guide* (2nd ed.). The Guilford Press
- Ennis, C. (2017). Educating Students for a Lifetime of Physical Activity: Enhancing Mindfulness, Motivation, and Meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>
- Engelbertink, M., Colomer, J., Woudt- Mittendorff, K., Alsina, Á., Kelders, S., Ayllón, S., & Westerhof, G. (2020). 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>
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Editorial SIGRAF
- Feldman, A., Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge
- Ferencová, J., Pirohová, I., Štuřáková, V., & Miňová, M. (2025). Development of Teacher's Professional Competence through Action Research as a Form of Professional Development. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 53, 128-143. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2024.53.9>
- Fernández, M., & Johnson, D. (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>
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters in Theory and History of Education*, 7. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v7i0.603>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción* (2ª ed.). Editorial Paidós
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications
- Fraile, A., & Romo, C. (1991). Investigación-acción en la educación física. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (10), 225-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117744>
- Fraile, A. (1995). La investigación-acción: instrumento de formación para el profesorado de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 42, 46-54. <https://revista-apunts.com/la-investigacion-accion-instrumento-de-formacion-para-el-profesorado-de-educacion-fisica/>
- Francisco, S., Forssten, A., & Olin, 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>
- Fusch, P., & Ness, L. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gómez, A. (2022). Influencia de un seminario de investigación-acción en el pensamiento del profesorado de educación física. Estudio de un caso. *Acción Motriz*, 4(1), 18–24. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/23>
- 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. (Development of Autonomy of Elementary Students in Physical Education through a process of action research). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(42), 310–328. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04201>



- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259–272. <https://doi.org/10.1080/09650790400200248>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020) A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE* 15(5): e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). ¿Cuántas entrevistas son suficientes? Un experimento con saturación y variabilidad de datos. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gutiérrez, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la ciencia*, 8(15), 175–191. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/275>
- Hershkovitz, A. (2015). Data-driven instruction in the classroom. *Technology, Instruction, Cognition & Learning*, 10(2), 81-84.
- Hine, G. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151–163. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.354483461821862>
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Kolajo, Y. (2025). Advancing pedagogical excellence through reflective teaching practice and adaptation. *Reflective Practice*, 1(16). <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504143>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (1ª edición) Editorial Graó
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *The Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- López-Gutiérrez, C., & Romero-Cerezo, C. (2013). La investigación acción en la formación del profesorado de educación física: estudio de casos durante la intervención docente en el prácticum. *Connect@2, Revista Digital de Investigación Educativa*, 7(3), 43-68.
- Lynch, D., Vo, H., Yeigh, T., Marcoionni, T., Madden, J., & Turner, D. (2025). Action research communities as a whole-of-school teaching improvement initiative: a multi-method multi-informant study. *Australian Educational Researcher*, 52, 1133–1162. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00756-7>
- Manfra, M. (2019). Action Research and Systematic, Intentional Change in Teaching Practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>
- Mertler, C. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5th ed.). SAGE Publications.
- Mertler, C. (2021). Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 26(19), 1-12. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol26/iss1/19>
- Mohamed, M., Rashid, R., & Alqaryouti, M. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es.
- Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>



- Parkhouse, H., Gorlewski, J., Senechal, J., & Lu, C. (2021). Ripple Effects: How Teacher Action Research on Culturally Relevant Education Can Promote Systemic Change. *Action in Teacher Education*, 43(4), 411–429. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1896395>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications
- Pedraza-González, M. A., & López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural (Action-Research, Professional Development of the Physical Education Teachers in Rural Schools). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57, 1–16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Peralta, F., & Cass, M. (2023). *Action research in the field of education. A Strategy for Professional Development and Change*. Universidad de Colima. <https://doi.org/10.53897/li.2023.0011.ucol>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste
- Phillips, D., & Carr, K. (2010). *Becoming a Teacher through Action Research: Process, Context, and Self-Study* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861776>
- Pitsoe, V., & Maila, M. (2013). Re-thinking teacher professional development through Schön's reflective practice and situated learning lenses. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 4(3), 211. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n3p211>
- Price, J. (2001). Investigación-acción, pedagogía y cambio: El potencial transformador de la investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 43–74. <https://doi.org/10.1080/00220270118039>
- Saeb, F., Nejadansari, D., & Moinzadeh, A. (2021). The Impact of Action Research on Teacher Professional Development: Perspectives from Iranian EFL Teachers. *Teaching English Language*, 15(2), 265–297. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.143114>
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). SAGE Publications
- Sela, O., & Harel, M. (2012). El rol de la formación docente en la introducción de la investigación-acción en el sistema educativo: Un estudio de caso de una facultad de educación. *Temas Actuales en Educación*, 15(2). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/897>
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sharma, A., Jamal, N., Verma, M., Jain, N., & Muthukumar, E. (2024). The Role of Reflective Practice in Teacher Education: A Comprehensive Review. *European Economic Letters (EEL)*, 14(2), 1157–1166. <https://doi.org/10.52783/eel.v14i2.1451>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Summers, D. (2023). Teachers' use of assessment data to improve student achievement. *Literature Reviews in Education and Human Services*, 2(2), 21–49.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (1ª edición). Narcea
- Villa, A., & Poblete, M. (coords.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero
- Whitehead, J. (1989). How do we Improve Research-based Professionalism in Education? - A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/0141192890150101>
- World Medical Association. (2024). World medical association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants: Ethical principles for medical research involving human participants. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.21972>
- Zuber-Skerritt, O., Dick, B., Farquhar, M., Hall, S., Kalliath, T., Laske, S., Murphy, J., Santos, D., & Teare, R. (2009). *Development of Action Learning and Action Research as a Field and Network*. Action Learning and Action Research (pp.23-24). Ed. Brill. https://doi.org/10.1163/9789087909543_003

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

Claudio Hinojosa Torres	claudio.hinojosa@unab.cl	Autor / Traductor
Sybil Foxon-Schultz	sybilfoxon@gmail.com	Autora
Lisette Cerda-Miranda	lissettecerda@unab.cl	Autora
Javiera Soto-Meneses	javierasoto@unab.cl	Autora
Dilan Galeano-Rojas	dagaleanor@correo.ugr.es	Autor
Pedro Valdivia-Moral	pvaldivia@ugr.es	Autor
Juan Pablo Zavala-Crichton	jzavala@unab.cl	Autor
Macarena Hurtado-Guerrero	hurtado.macarena@gmail.com	Autora