



## Comunidades de aprendizaje en la formación inicial docente: reflexiones y desafíos para su implementación

*Learning communities in initial teacher education: reflections and challenges for implementation*

### Autores

Andri Velásquez-Salazar <sup>1</sup>  
 Isolda Vergara-Santiago <sup>1</sup>  
 Belén Fierro-Saldaña <sup>2</sup>  
 Alexis Araya Cortés <sup>3</sup>  
 Valentín Mercado Hernández <sup>4</sup>  
 Vicente Rojas Gamboa <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás, Chile

<sup>2</sup> Universidad de las Américas, Santiago, Chile

<sup>3</sup> Universidad de La Serena, Chile

<sup>4</sup> Colegio Santa Marta de Coquimbo, Chile

Autora de correspondencia:  
 Isolda Vergara-Santiago  
[ivergara12@santotomas.cl](mailto:ivergara12@santotomas.cl)

Recibido: 02-02-26

Aceptado: 26-02-26

### Cómo citar en APA

Velásquez-Salazar, A. J., Vergara-Santiago, I., Fierro-Saldaña, B., Araya Cortés, A., Mercado Hernández, V., & Rojas Gamboa, V. (2026). Comunidades de aprendizaje en la formación inicial docente: reflexiones y desafíos para su implementación. *Retos*, 78, 424-438. <https://doi.org/10.47197/retos.v78.118703>

### Resumen

**Introducción:** Las comunidades de aprendizaje se han consolidado como espacios colaborativos que favorecen la reflexión docente, pero su implementación en la formación inicial en Educación Física ha sido escasamente estudiada.

**Objetivo:** Comprender cómo el estudiantado universitario de Educación Física experimenta y otorga sentido a su participación en comunidades de aprendizaje durante su trayectoria universitaria.

**Metodología:** Estudio cualitativo, con un diseño fenomenológico interpretativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a treinta estudiantes de universidades seleccionadas intencionalmente en Chile. Los datos se analizaron mediante codificación abierta y axial con el apoyo del software ATLAS.ti 7.5.

**Resultados:** El análisis permitió identificar cinco categorías: expectativas iniciales, desarrollo profesional, habilidades transversales, proyección docente y sentido de pertenencia. Las comunidades de aprendizaje favorecieron la reflexión crítica, la integración teoría-práctica, la colaboración con pares y docentes, así como la construcción de una identidad docente comprometida con la realidad.

**Conclusión:** La participación en comunidades de aprendizaje se configuró como un proceso formativo significativo que favoreció competencias profesionales y vínculos colaborativos, aunque siguen presentes ciertas dificultades que limitan su alcance, lo que deja en evidencia la necesidad de entornos universitarios que promuevan prácticas reflexivas y colectivas.

### Palabras clave

Comunidades de aprendizaje; Educación Física; formación inicial docente; trabajo colaborativo.

### Abstract

**Introduction:** Learning communities have established themselves as collaborative spaces that promote teacher reflection, but their implementation in initial physical education training has been little studied.

**Objective:** To understand how physical education university students experience and make sense of their participation in learning communities during their university career.

**Methodology:** Qualitative study with an interpretive phenomenological design. Semi-structured interviews were conducted with 30 students from intentionally selected universities in Chile. The data were analyzed using open and axial coding with the support of ATLAS.ti 7.5 software.

**Results:** The analysis identified five categories: initial expectations, professional development, cross-cutting skills, teaching prospects, and sense of belonging. Learning communities fostered critical reflection, theory-practice integration, collaboration with peers and teachers, and the construction of a teaching identity committed to reality.

**Conclusion:** Participation in learning communities was configured as a meaningful formative process that fostered professional competencies and collaborative relationships, although certain difficulties remain that limit its scope, thereby highlighting the need for university environments that promote reflective and collective practices.

### Keywords

Learning communities; Physical Education; initial teacher training; collaborative work.

## Introducción

Las comunidades de aprendizaje (CA) se entienden como estructuras colaborativas en las que los distintos actores educativos construyen conocimiento y experiencias de manera conjunta y se han consolidado como un modelo orientado a la transformación social y educativa, impulsan el desarrollo profesional y la práctica pedagógica de docentes y futuros docentes (Jáuregui, 2022; Ordóñez-Olmedo y Gutiérrez-Martín, 2023). Se caracteriza por dinámicas de colaboración sostenidas con fines compartidos, un foco claro en el aprendizaje, una cultura escolar abierta, prácticas desprivatizadas y un diálogo reflexivo permanente (Cabezas et al., 2021; Logroño-Herrera y Peralvo-Arequipa, 2024). Su principal aporte consiste en ampliar las oportunidades de participación y en fortalecer el sentido de comunidad entre quienes integran los procesos educativos (Alvídrez-Minora y Elías-Hernández, 2024).

Si bien el desarrollo inicial de las CA estuvo principalmente vinculado a centros educativos y a su entorno inmediato, en la actualidad se reconoce su potencial en otros contextos colaborativos, incluyendo las instituciones de educación superior, donde han comenzado a implementarse en procesos de formación inicial docente (FID) (Reyes et al., 2023). En este nivel, su incorporación se asocia con experiencias de aprendizaje más activas y autorreguladas, en las que el estudiantado articula el conocimiento disciplinar con problemáticas reales del entorno y desarrolla competencias profesionales relevantes para el ejercicio docente (Gleason y Rubio, 2020; Muñoz et al., 2024). Las CA se han extendido al ámbito del desarrollo docente ya que, desde la base del aprendizaje dialógico, facilitan el intercambio de experiencias y la reflexión sobre el quehacer pedagógico (Jáuregui, 2022; Suckel et al., 2020). Estas instancias colaborativas fortalecen las relaciones profesionales y contribuyen a generar sentido de pertenencia e identidad con la comunidad educativa, aspecto valorado positivamente por el profesorado en ejercicio (Paez et al., 2024).

En el contexto universitario, Ormeño et al. (2024) destacan el aporte de las CA en la generación de espacios destinados a la reflexión y al diálogo docente, promoviendo prácticas colaborativas. Asimismo, se ha evidenciado la implementación de CA en red, donde se revela la autogestión del aprendizaje, la retroalimentación constante y el trabajo colaborativo del estudiantado (Azólas et al., 2022). La efectividad de estas experiencias depende en gran medida del acompañamiento de docentes capacitados y de la disposición de las instituciones para revisar y transformar los modelos tradicionales de enseñanza (Gleason y Rubio, 2020). En estos procesos, las CA favorecen que el estudiantado reconozca sus propias experiencias formativas, desarrolle habilidades reflexivas y utilice herramientas como bitácoras orientadas para sistematizar su aprendizaje (Ibáñez y Vásquez, 2022; Reyes et al., 2023). Estas dinámicas contribuyen al fortalecimiento de la autoeficacia en el profesorado en formación al enfrentar situaciones imprevistas, sostener actitudes proactivas a los desafíos pedagógicos y apropiarse de contenidos mediante metodologías activas (Abril y Peinado, 2023; Bermúdez, 2022; Giles et al., 2021).

Algunas investigaciones realizadas en educación superior han comenzado a mostrar el potencial de las CA. En Uruguay, se analizó el fortalecimiento de la interacción entre docentes guías y docente en formación a través del trabajo colaborativo y el uso de herramientas digitales (Cabrera et al., 2022). En Chile, experiencias de aprendizaje-servicio han permitido vincular al estudiantado de educación diferencial con una comunidad sorda, evidenciando el aporte de estas iniciativas a la construcción de CA orientadas a la inclusión (Muñoz-Vilugrón et al., 2025). Pese a estos avances, estos estudios siguen siendo puntuales y centrados en casos específicos. Junto con estas experiencias, la literatura también reporta obstáculos en la implementación de CA, tales como la resistencia inicial, las dificultades para sostener la colaboración entre docentes y la sobrecarga laboral asociada a este tipo de prácticas (Alvídrez-Minora y Elías-Hernández, 2024). En el contexto chileno, la disponibilidad de tiempo y la disposición al cambio han sido señalados como las principales limitaciones para su desarrollo (Cabezas et al., 2021).

En el caso específico de la Educación Física (EF), tanto el estudiantado como el profesorado responsable de la formación reconocen la relevancia de la reflexión y del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional (Paez et al., 2024). En este sentido, la participación en CA favorece la incorporación de prácticas pedagógicas que pueden proyectarse en futuros escenarios profesionales (Cabezas et al., 2021). Diversos estudios han señalado la importancia de que los planes de estudios en la FID en EF integren experiencias de aprendizaje que promuevan la colaboración entre el estudiantado, el profesorado universitario y las comunidades escolares (Castillo et al., 2024; Hinojosa-Torres et al., 2024).



Desde esta perspectiva, las CA se configuran como un espacio favorable para la FID en EF, particularmente cuando se articulan metodológicamente con experiencias de aprendizaje-servicio (Giles et al., 2025; Ribeiro-Silva et al., 2023). Aunque han sido ampliamente estudiadas en contextos escolares, la investigación en educación superior y de manera específica en la FID en EF continúa siendo limitada. La evidencia disponible sobre las experiencias del estudiantado de EF en su participación en CA, así como los factores que facilitan o dificultan su implementación en el ámbito universitario, resulta todavía insuficiente, lo que constituye una brecha relevante en la literatura actual.

En este escenario, se vuelve necesario repensar el enfoque tradicional de la FID y se abre la necesidad de sistematizar experiencias prácticas y reflexivas que permitan una comprensión profunda de la labor docente. Las CA pueden complementar de manera significativa la FID (Calvo, 2023). A partir de lo anterior, se plantean las siguientes interrogantes: ¿cómo describe el estudiantado de EF sus experiencias de participación en CA durante su FID? ¿qué sentidos atribuyen a la vivencia colectiva en estas comunidades en relación con su proceso de formación profesional? Se considera que la participación en CA puede constituir una experiencia formativa significativa para el estudiantado, aunque tensionada por prácticas docentes y dinámicas evolutivas que limitan su alcance formativo. El objetivo del artículo es comprender cómo el estudiantado de EF experimenta y otorga sentido a su participación en comunidades de aprendizaje durante su trayectoria universitaria.

## Método

### Enfoque y diseño

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico interpretativo orientado a comprender la experiencia vivida por el estudiantado de EF sobre su participación en CA (García, 2024). Estas comunidades estaban conformadas por estudiantes de distintas etapas de su formación inicial, que participaban de manera periódica en estancias colaborativas junto a docentes universitarios. Este enfoque resultó pertinente porque permitió captar los significados construidos colectivamente por los actores involucrados, considerando sus vivencias junto al intercambio de experiencias (Smith et al., 2009). La capacidad interpretativa de este método es fundamental para abordar fenómenos sociales desde una mirada comprensiva del proceso formativo, entendiendo la formación como una experiencia colectiva desarrollada en un espacio de aprendizaje colaborativo (Santiago, 2020; Finol y Acosta, 2024).

### Participantes

La muestra estuvo constituida por treinta estudiantes de EF de tres universidades chilenas. Los criterios de inclusión se definieron intencionadamente para asegurar la pertinencia y diversidad de las experiencias narradas, considerando únicamente a estudiantes con participación activa en estancias formativas colaborativas del ámbito universitario, específicamente en CA y actividades asociadas (Tabla 1). También se incluyó a quienes manifestaron disposición para compartir sus experiencias sobre su proceso formativo. Quedaron excluidos estudiantes que no habían participado de manera sostenida en dichas instancias o que no contaban con experiencias recientes de trabajo en CA. Esta selección intencionada permitió obtener narrativas más representativas y necesarias para captar las múltiples dimensiones del fenómeno investigado (Páramo et al., 2020).

Tabla 1. Detalles de los/as participantes.

Etapa de formación	Género		Total	%
	Femenino	Masculino		
Quinto año	2	8	10	33,3
Cuarto año	2	9	11	36,7
Tercer año	2	6	8	26,7
Primer año	0	1	1	3,3
	6	24	30	100

Fuente: Elaboración Propia.

## Instrumentos

La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas orientadas a obtener percepciones y significados sobre la experiencia formativa en la participación en CA. El guion de preguntas fue construido y validado por expertos, atendiendo a criterios de coherencia interna, pertinencia teórica y validez metodológica (Tabla 2). Las entrevistas fueron aplicadas por el equipo investigador en modalidad presencial y online, grabadas con consentimiento informado y posteriormente transcritas de manera manual utilizando la herramienta de dictado de Microsoft Office para su posterior análisis. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de treinta minutos, dependiendo de la disponibilidad y la profundidad de las respuestas de cada participante. Los entrevistadores no mantenían relación docente directa ni evaluativa con los participantes al momento de la aplicación, con el fin de resguardar la voluntariedad y reducir posibles sesgos asociados a jerarquías académicas. Se aseguró la voluntariedad de participación, el anonimato de las respuestas y la protección confidencial de la información recogida durante el proceso.

Tabla 2. Dimensiones y guion de preguntas.

Dimensiones	Preguntas
Experiencia y Aprendizaje	¿Qué expectativas tenías al unirse a la CA y en qué medida se cumplieron?
	¿Cómo describirías, en términos generales, tu experiencia en la CA?
	¿De qué manera la colaboración con docentes y compañeros/as influyó en tu aprendizaje?
	¿Qué actividades realizadas en la CA consideras que fueron más enriquecedoras para tu formación?
Desarrollo Profesional	¿Hay algún otro aspecto que te gustaría compartir sobre tu experiencia en la CA?
	¿Qué habilidades personales y profesionales crees que has desarrollado durante tu participación en esta comunidad de aprendizaje?
	¿En qué medida la CA ha fomentado tu capacidad de reflexión crítica sobre tu futuro rol como docente?
	¿De qué manera la participación en la CA ha influido en tu capacidad para asumir roles de liderazgo en el ámbito pedagógico?

Fuente: Elaboración Propia.

## Análisis de los datos

El análisis se realizó siguiendo la estrategia de codificación abierta y axial en la que los datos fueron transformados en unidades conceptuales breves para identificar códigos emergentes y posteriormente relacionar estas categorías en construcción de patrones interpretativos (Catalán, 2021; Flores-Kanter y Medrano, 2019). Se identificaron unidades de significado en las transcripciones, que fueron agrupadas en códigos y categorías interpretativas para sistematizar la información (Tabla 3). Se utilizó el software ATLAS.ti 7.5. Para garantizar el rigor metodológico, se acudió a la comparación con la literatura y a la revisión sistemática de los hallazgos, lo que permitió consolidar y dar sentido a las categorías emergentes, facilitando la comprensión del fenómeno.

Tabla 3. Distribución de citas según las subcategorías.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Expectativas Iniciales	Superación de Expectativas	8
	Sentido Profesional	8
	Aprendizaje Experiencial	7
	Espacios Distintos a Clases	8
	Dialogo libre con Profesores	7
	Participación Situada	7
Desarrollo Profesional	Actualización Curricular	6
	Intercambio de Perspectiva	8
	Aplicación en Asignatura	7
	Integración Teórica-Práctica	8
	Reflexión sobre el Aprendizaje	9
	Profundización Disciplinar	8
Habilidades Transversales	Diálogo y Tolerancia	9
	Debate Fundamentado	10
	Respeto Mutuo	9
	Escucha Activa y Empatía	11
	Responsabilidad Compartida	11
Proyección Profesional	Reflexión Crítica	10
	Liderazgo Pedagógico	9
	Enfoque de la EF	10
	Compromiso con la Enseñanza	10
	Identidad Docente	8



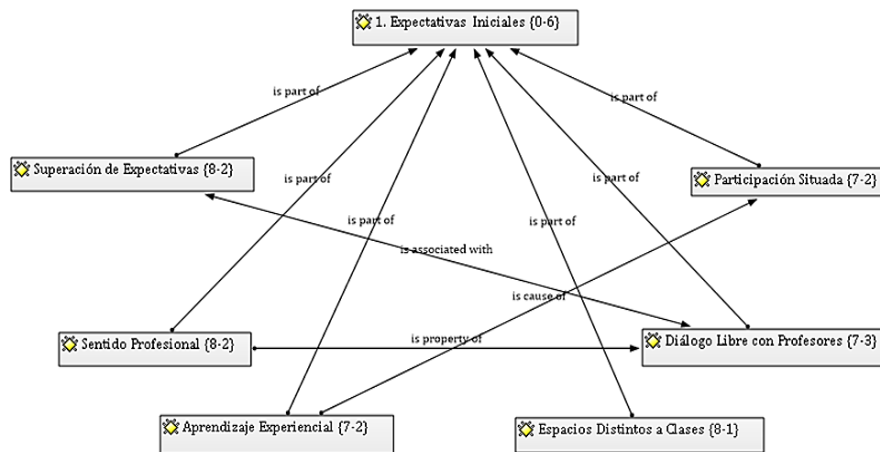
	Transformación Profesional	9
	Trabajo Colaborativo	12
	Compromiso Colectivo	9
	Ausencia de Jerarquía	8
	Ruptura de Paradigma	10
	Necesidad de difusión Masiva	10
	Reconocimiento y Validación	11
Sentido de Pertenencia		

Fuente: Elaboración Propia.

## Resultados

A partir del análisis de las entrevistas se identificaron cinco categorías principales que reflejan las experiencias formativas vividas en este espacio: expectativas iniciales, desarrollo profesional, habilidades transversales, proyección profesional y sentido de pertenencia. Estos hallazgos permiten percibir cómo la participación en esta instancia contribuyó a la construcción de una identidad docente reflexiva y colaborativa, donde el aprendizaje trasciende el marco disciplinar y se vincula en la experiencia compartida. A continuación, se presenta cada una de las categorías identificadas y su evidencia asociada a partir de las voces de los participantes.

Figura 1. Expectativas Iniciales.



Fuente: Elaboración Propia con ATLAS.ti.

Las expectativas de los participantes se configuraron en torno al deseo de experimentar un aprendizaje más vivencial, menos teórico y más conectado con la experiencia (Figura 1). Esa búsqueda vinculada al aprendizaje experiencial se reflejó en la voz de un participante que esperaba: “aprender no tanto de lo teórico sino también de lo experiencial [...] ver a los profesores más allá del aula” (E6). Otro participante expresó su interés por: “compartir con personas con más experiencia y debatir distintas opiniones sobre la educación física” (E7), mientras una participante reconoció que: “aunque comencé con pocas expectativas, la experiencia fue más profunda de lo que imaginaba” (E12). Otro entrevistado agregó: “pensé que sería un trabajo estructurado, pero terminó siendo algo mucho más humano, de compañerismo y diálogo” (E18).

El diálogo libre con el profesorado fue uno de los aspectos más valorados, el estudiantado coincidió en que esos encuentros permitieron cuestionar la mirada tradicional del docente con una figura distante. Eso se relaciona con lo indicado por un entrevistado: “lo más enriquecedor fue el intercambio de opiniones sin pensar que algo estuviera bien o mal” (E6). Otro entrevistado destacó que: “esos espacios cambiaron mi perspectiva sobre temas antes desconocidos, escuchar a los docentes potenció demasiado mi formación” (E11). Hubo quienes sintieron que la relación se transformó en una experiencia compartida, así lo reflejó uno de los participantes: “antes pensaba que el profesor era solo quien enseñaba y

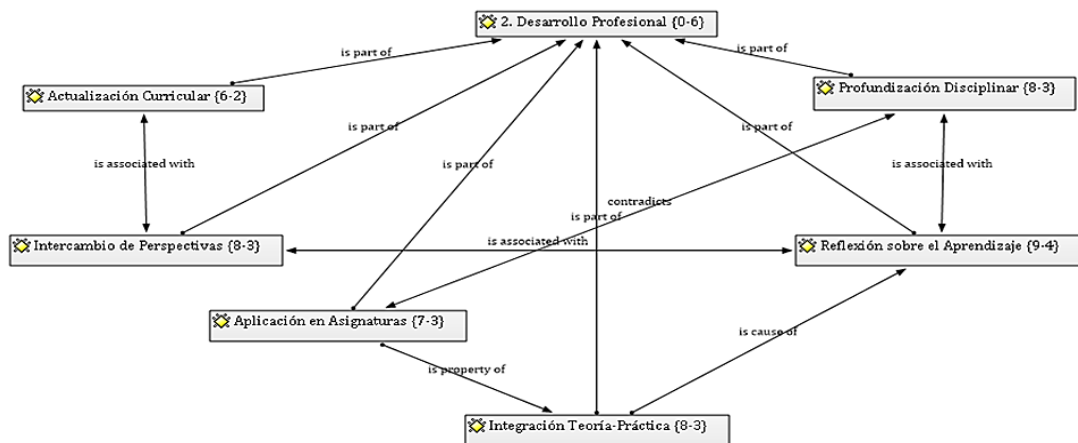
tenía siempre la razón, pero fueron guías que nos ayudaban a construir nuestro propio aprendizaje” (E23).

Los espacios distintos a las clases se describieron como una experiencia de aprendizaje amplio. Varios participantes recordaron las discusiones como instancias que los llevaron a sentirse: “obligado a salir de la comodidad y compartir opiniones” (E9). Otros participantes valoraron las presentaciones en congresos, señalando que: “uno se sentía ya como un profesional” (E14). También hubo quienes destacaron que esas instancias: “me hicieron crecer y salir de la universidad para presentar una ponencia fue un logro personal” (E27).

De manera progresiva, el estudiantado reconoce una superación de sus expectativas, lo que comenzó como curiosidad terminó siendo una experiencia formativa: “estas experiencias fueron gratificantes y me sentí más partícipe que nunca” (E.5). Otra entrevistada la describió como: “un antes y un después en mi formación e incluso fue una experiencia que mejoró mucho mis expectativas iniciales sobre la docencia” (E16).

El trabajo en equipo fue decidido y la participación situada dio forma al modo de aprender. El estudiantado valora el intercambio entre compañeros como una fuente de aprendizaje activo: “ver puntos de vista distintos enriqueció mi conocimiento, el debate me ayudó a situar lo aprendido de las clases” (E10). Desde ese proceso emergió un sentido profesional más consciente. Varios coincidieron en que la CA les permitió: “ver la educación física desde una mirada más pedagógica, sentirme más profesional, responsable y recuperar la ilusión por seguir aprendiendo y reafirmar la decisión de ser profesor” (E21).

Figura 2. Desarrollo profesional.



Fuente: Elaboración Propia con ATLAS.ti.

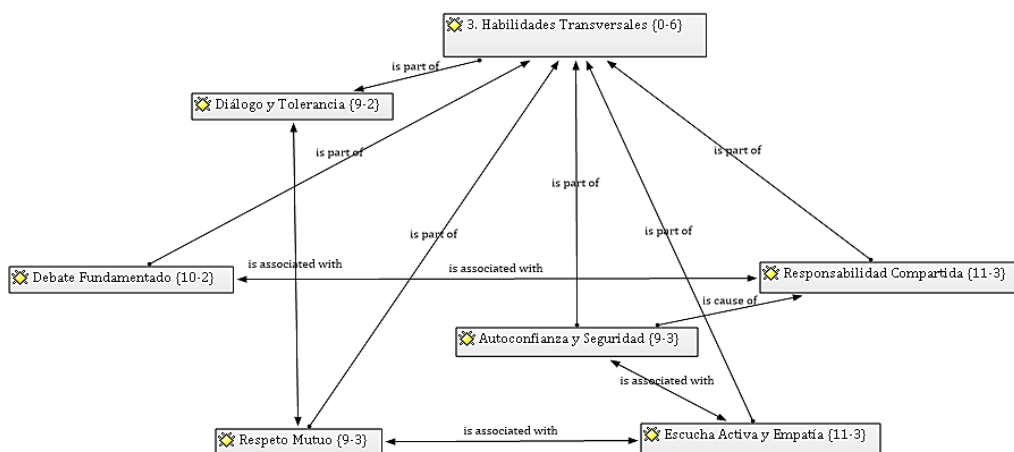
El aprendizaje que emergió de la CA se entendió como un proceso integral en el que la teoría y práctica se entrelazaron (Figura 2). En el subcódigo actualización curricular los participantes expresaron haber desarrollado una mirada más crítica del currículo. Algunos relataron que: “aprendí a mirar las bases curriculares desde una mirada pedagógica” (E8), mientras que otros destacaron que el trabajo realizado: “permitió analizar las bases curriculares colectivamente y no como una imposición” (E15). Varios coincidieron en que: “el profesor debe interpretar el currículo desde una reflexión pedagógica y contextualizada a las realidades de cada niño” (E19).

El intercambio de perspectivas se consolidó como uno de los elementos más constantes de aprendizaje. Una entrevistada señaló que: “escuchar a otros compañeros me permitió reconocer la mirada parcial que tenía sobre la Educación Física, enriquecer las discusiones con cada vivencia y abrir nuevas formas de entenderla fue clave” (E13). Esa dinámica se proyectó a la aplicación práctica en las asignaturas. Otro participante indicó que: “pude adaptar lo aprendido en clase, cambié mi forma de planificar y cada encuentro dejaba algo útil para la práctica docente” (E22).

La integración entre teoría y práctica se vivió como un logro compartido. El estudiantado la describe como: “una articulación natural entre discusión y acción” (E3). Un participante reconoció que: “la distancia entre la universidad y la escuela se acortó porque la teoría cobra sentido solo cuando se vive en el contexto real” (E17). También emergió una reflexión sobre el propio aprendizaje, percibida como un cambio profundo en la forma de pensar. Otro participante señaló que: “aprendí a observar mi propio proceso, la reflexión constante me hizo crecer y comprendí que aprender también implica mirarse a sí mismo” (E25). La profundización disciplinar fortaleció una base teórica más sólida. Varios destacaron que: “las lecturas y debates consolidaron mi comprensión de la Educación Física, entrar en el debate disciplinar generó pertinencia académica, formar parte de esa comunidad amplió la mirada sobre la disciplina” (E30).

El desarrollo profesional adquirió un lugar relevante en el relato del estudiantado. No se trató solo de aprender contenidos, sino de revisar los propios marcos de interpretación. Un participante expresó que: “aprendí a ver las cosas de otra manera, más objetiva, con un análisis más crítico de lo que pienso” (E11), mientras que otro indicó que: “a partir de las lecturas y el diálogo, uno analizaba más cosas y lo iba entendiendo distinto con otra mirada” (E14). Esta toma de conciencia se proyectó hacia la acción, como lo refleja quien señaló que: “comprendí que la reflexión crítica no puede quedar en palabras, debe aplicarse y llevarse a la práctica” (E18).

Figura 3. Habilidades Transversales.



Fuente: Elaboración Propia con ATLAS.ti.

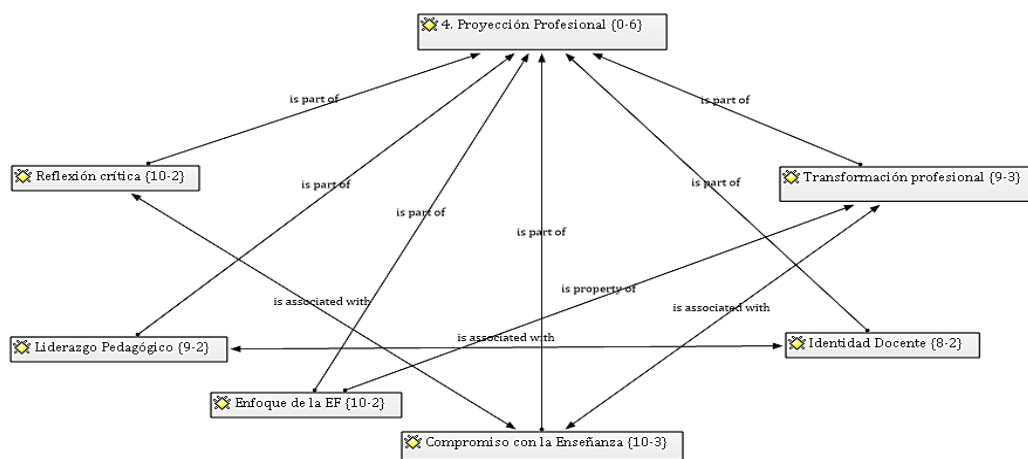
A lo largo de la experiencia, el desarrollo de habilidades personales y sociales se manifestó en cambios concretos en la forma de interactuar (Figura 3). El diálogo y la tolerancia se transformaron en prácticas habituales dentro del grupo. Un participante señaló que aprendió a: “escuchar a los otros, ser más tolerante con las ideas que no son mías propias” (E5). Otro reconoció que: “antes no tenía esa habilidad de respetar ciertas visiones, ahora puedo debatir con respeto” (E8). Incluso el error fue resignificado como parte del proceso formativo, al asumir que: “si pienso y me equivoco, está bien” (E12). Estas experiencias muestran una apertura progresiva hacia perspectivas distintas, donde la diferencia dejó de percibirse como amenaza y comenzó a entenderse como una oportunidad de aprendizaje.

El intercambio constante dio paso a un debate fundamentado que exigía sustento y claridad argumentativa. No bastaba con expresar opiniones, era necesario justificar lo dicho. Un estudiante afirmó que el aprendizaje consistió en: “hablar con fundamento, saber por qué uno está diciendo las cosas” (E15). Otro destacó el fortalecimiento de la: “capacidad de síntesis y reflexión para debatir con bases en argumentos y autores” (E19). El uso del lenguaje académico también se consolidó como parte de este proceso, al reconocer que: “he aprendido de buena manera cómo redactar, expresarme y usar el lenguaje académico” (E22). El debate dejó de ser confrontación y pasó a configurarse como ejercicio reflexivo orientado a la construcción colectiva de conocimiento.

El respeto mutuo definió el clima de trabajo. Las diferencias no fragmentaron al grupo, sino que fueron integradas en una lógica de reconocimiento recíproco. Un entrevistado describió la dinámica como: “un diálogo abierto donde todos tienen el fin de aprender y mejorar” (E21). Otro sostuvo que: “todo se dice, todo llega a consenso, todo es muy democratizado y eso me gustó” (E23). Este entorno favoreció la autoconfianza y la seguridad personal. Varios participantes reconocieron avances en su capacidad de expresión, como lo señaló uno de ellos: “antes no tenía tanta habilidad para expresar mi opinión, ahora me siento más seguro al momento de expresar mis ideas” (E27). También se afirmó que: “la seguridad fue algo que de mí dudaba, pero al pasar el tiempo aprendí a confiar en lo que sé y en lo que puedo aportar” (E2). Se evidenció el fortalecimiento progresivo de la identidad académica.

La escucha activa y la empatía adquirieron un sentido práctico en la convivencia del grupo. Comprender al otro se convirtió en condición para aprender en conjunto. Un estudiante expresó que: “aprendí a escuchar de verdad, comprendí que entender al otro enriquece el trabajo colectivo y también destaco que la empatía marcó la diferencia en la convivencia” (E7). Esta disposición se articuló con una responsabilidad compartida que dio coherencia al trabajo colectivo. Se destacó que: “todos cumplían un rol esencial en las reuniones, la responsabilidad de todos y el compromiso permitió avanzar como grupo” (E24). Además, que: “somos un equipo, lo que hago afecta a mis compañeros y toda la comunidad” (E1). La experiencia consolidó una ética de corresponsabilidad donde cada aporte individual incidía en el logro común.

Figura 4. Proyección profesional.



Fuente: Elaboración Propia con ATLAS.ti

La experiencia también impulsó una redefinición del rol docente y del compromiso profesional (Figura 4). El desarrollo de una mirada crítica se expresó de manera reiterada en los testimonios. Un participante señaló que: “me ayudó a reflexionar sobre lo que veo y hago, a no quedarme con lo primero que pienso. Antes solo aceptaba lo que decía el texto o el profesor, ahora cuestiono más, busco entender el porqué de las cosas” (E9). Otro participante indicó que: “lo que más rescato es la reflexión constante. No se trata solo de analizar, sino de hacerlo críticamente, de ver qué sentido tiene para uno como futuro docente” (E14). También se destacó que: “antes aceptaba lo que leía como verdad absoluta, pero aprendí a discutirlo, a pensar si eso se aplicaba realmente en mi contexto” (E22), mientras que otro participante afirmó que: “aprendí a pensar de forma crítica, no solo repetir. Cuestionar, argumentar y construir una opinión propia es algo que voy a llevar a mi práctica docente” (E27).

El liderazgo pedagógico se manifestó como una forma central de colaboración y desarrollo profesional. Los participantes destacaron que la experiencia de asumir roles activos dentro de la comunidad fue adecuada. Uno señaló que: “aprendí a guiar a otros sin imponer, entendí que liderar es acompañar” (E12), mientras otro indicó que: “el liderazgo se daba de manera natural, la coordinación de las tareas fortaleció mi rol docente” (E20). Otros testimonios reforzaron esta idea, un participante comentó que: “no se trataba solo de seguir indicaciones, sino de asumir un rol activo. Sentí que podía guiar a otros y también

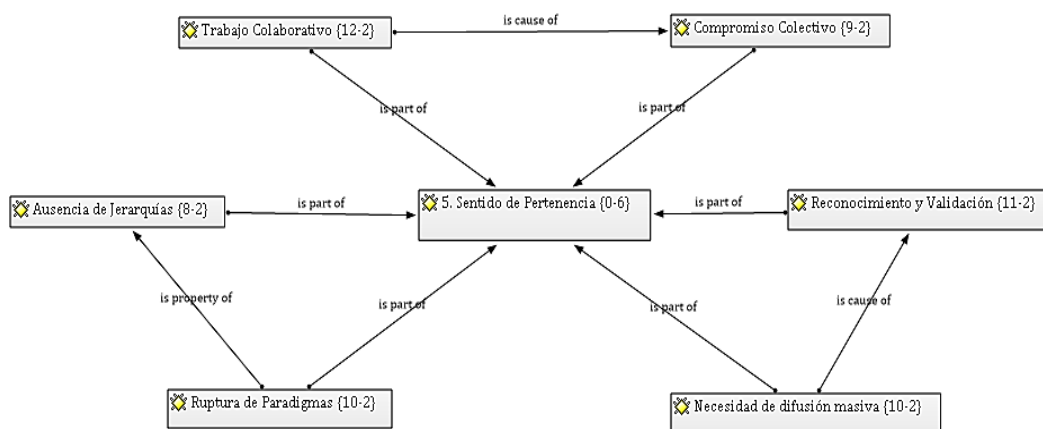
aprender de ellos; eso me dio confianza como futuro profesor” (E7). Otro indicó que: “el liderazgo se daba de forma directa, no porque alguien lo impusiera. Cada uno asumió responsabilidades y eso me hizo sentir que podía liderar desde el ejemplo” (E14).

La visión de la EF más allá del deporte fue otro de los aprendizajes más significativos. Un participante afirmó que: “la educación física es también reflexión y educación integral” (E11). En la misma línea, otro señaló que: “muchos creen que la educación física es solo deporte, pero me mostró qué es mucho más, por ejemplo, reflexión, educación integral, desarrollo humano, esto cambió mi manera de ver la disciplina” (E9). Otro estudiante indicó que: “existe un trasfondo pedagógico que se debe recuperar de la educación física, ya que el objetivo es formar personas no solo habilidades deportivas, sino también la dimensión pedagógica más profunda de las personas” (E19).

El compromiso de la enseñanza se consolidó como un valor compartido. Un participante señaló que: “enseñar es comprometerse con el aprendizaje de los demás” (E9). Otro indicó que: “cada actividad tenía un propósito educativo, eso reflejaba el compromiso del docente en cada sesión de trabajo” (E17). Otros testimonios reforzaron esta idea, destacando que: “este proceso reafirmó mi vocación, me di cuenta de que enseñar no es solo transmitir conocimiento, sino comprometerse con el aprendizaje de los demás” (E2).

La identidad docente fue entendida como un proceso de autodefinición, una entrevistada comentó que: “descubrí mi forma de ser y reflexioné sobre el tipo de profesor que quiero ser” (E15). Otro entrevistado explicó que: “entendí mi identidad profesional y reafirmé mi sentido de vocación hacia la profesión docente” (E3). La transformación profesional sintetizó la evolución vivida. Un participante expresó que: “la experiencia marcó un antes y un después, crecí profesional y humanamente. Cambió mi forma de ver la educación física” (E8).

Figura 5. Sentido de pertenencia.



Fuente: Elaboración Propia con ATLAS.ti

La construcción de la CA se basó en la colaboración y la confianza, donde el trabajo en equipo constituyó la base de la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia (Figura 5). Los participantes destacaron que: “el trabajo colaborativo fue lo que más fortaleció el grupo, aprendimos unos de otros, compartíamos ideas, debatíamos y siempre llegábamos a algo en común. Sin ese espíritu de colaboración nada de esto habría funcionado” (E9). “Cada uno tenía algo que entregar y eso hacía que el trabajo fuera más equitativo” (E14). También se indicó que: “la comunidad fue una experiencia profundamente colaborativa, nadie trabajaba solo, todos dependíamos del otro para avanzar. Esto me hizo valorar aún más el trabajo en equipo” (E22). Otro entrevistado planteó que: “nos ayudábamos constantemente y eso generó un clima de confianza donde podíamos equivocarnos sin miedo, era realmente un aprendizaje compartido” (E27).

La necesidad de compartir lo experimentado por el estudiantado reflejó la importancia de difundir ampliamente la CA. Un participante señaló que: “sería ideal que más estudiantes vivieran en una experiencia como esta, la comunidad no debería ser algo reducido a un grupo, sino un espacio abierto para que más personas participen” (E1). Otro entrevistado indicó que: “creo que lo que hicimos en la comunidad debería difundirse más, estas experiencias no se reconocen lo suficiente dentro de la universidad y sería bueno que más compañeros pudieran involucrarse” (E19). También se destacó que: “ojalá más personas supieran lo que hacemos. No se trata de mostrarse, sino de compartir una experiencia que realmente transforma la formación docente” (E23), y que: “me gustaría que más estudiantes pudieran acceder a espacios como este. Lo que se aprende aquí no está en ninguna asignatura y debería estar al alcance de todos” (E10).

La ruptura de paradigmas evidenció un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, donde la jerarquía tradicional se diluyó y el conocimiento se construyó colectivamente. Un participante señaló que: “la CA rompió con la idea de que el profesor está arriba y el estudiante abajo. Aquí todos aportábamos y aprendíamos en conjunto, es un cambio de paradigmas que debería aplicarse en más contextos” (E3). Otro entrevistado indicó que: “fue un espacio donde se rompieron muchos esquemas tradicionales, el aprendizaje no vino de una figura de autoridad sino del diálogo entre iguales” (E20). Asimismo, se destacó que: “me di cuenta de que no siempre el profesor tenía que dirigir. En este grupo todos enseñamos algo, todos aprendíamos algo, eso rompió con la lógica habitual de la educación física que es solo saltar y correr” (E30). Y otro participante agregó que: “la CA me mostró otra forma de enseñar y aprender, se rompió el paradigma de la clase expositiva y se dio paso a una comunidad donde todos teníamos voz y nos desarrollábamos de manera distinta” (E19).

El reconocimiento y la validación fortalecieron la identidad colectiva dentro de la CA. Hubo un participante que señaló: “sentí que mi voz era escuchada, que mis aportes eran valorados. Eso me hizo sentir parte de algo importante, parte de una comunidad que reconoce a todos por igual” (E7). Otros participantes indicaron que: “el hecho de que me invitara a presentar o a participar en actividades me hizo sentir validado, reconocido por mi trabajo. Eso no siempre ocurre en otros espacios” (E12). A su vez, el compromiso colectivo consolidó el sentido de pertenencia tal como lo señaló un participante: “todos teníamos un compromiso común: aprender y aportar, cada uno asumía responsabilidades y se preocupaba de que el grupo funcionara bien” (E11), otro agregó que: “el compromiso colectivo fue lo que sostuvo la CA, cada uno aportó desde lo que podía, pero siempre con la intención de construir juntos las tareas” (E2).

## Discusión

El objetivo propuesto en la investigación fue comprender cómo el estudiantado universitario de EF experimenta y otorga sentido a su participación en CA durante su trayectoria universitaria. Los resultados permiten identificar cinco categorías que atraviesan este proceso formativo: las experiencias iniciales, el desarrollo profesional, las habilidades transversales, la proyección profesional y el sentido de pertenencia, las CA un nicho en el que estas se desarrollaron, por lo que la implementación de estos espacios potencia la FID, dado su robusto sentido informativo (Rochera et al., 2023). Lo que coincide con lo planteado en la literatura respecto a la relevancia de generar instancias que fortalezcan la motivación intrínseca y el compromiso académico del estudiantado (Abril y Peinado, 2023; Ordóñez-Olmedo y Gutiérrez-Martín, 2023). Considerando que la familiarización con el programa y el entorno académico incide en la adaptación y desempeño, reforzando la necesidad de vincular los contenidos formativos con las demandas reales del contexto educativo (Mundaca y Sancristobal, 2021).

La incorporación de metodologías activas en la FID, como las CA se asocia al desarrollo de competencias claves para el siglo XXI, particularmente relacionado con el trabajo colaborativo y la responsabilidad social (Araya-Moya et al., 2022). Esta incorporación otorga al estudiantado un rol protagónico que tensiona modelos formativos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos y abre paso a experiencias con mayor implicación reflexiva (Velásquez-Salazar et al., 2025). Los resultados muestran que estos espacios favorecen un desarrollo profesional reflexivo que articula teoría y práctica en una praxis situada y contextualizada, permitiendo una profundización progresiva en los saberes pedagógicos y disciplinares (Mundaca y Sancristobal, 2021; Reyes et al., 2023). En este escenario, el desarrollo de competencias profesionales adquiere un carácter articulador dentro de la FID en EF, orientando al



futuro profesorado hacia un ejercicio docente con fundamento conceptual, compromiso ético, social y capacidad de crítica (Calvo, 2023).

El compromiso con el desarrollo profesional permanente emerge como una dimensión sostenida en las respuestas de las entrevistadas. La participación en CA, junto con la valoración del aprendizaje colaborativo, se vincula con un modelo formativo que integra actualización pedagógica e innovación educativa (Layton et al., 2024; Ordóñez-Olmedo y Gutiérrez-Martín, 2023). Esta integración no aparece como un discurso retórico, sino como una experiencia construida en la interacción sistemática. La creación de entornos motivadores y colaborativos puede incidir en una participación estudiantil más comprometida (Reyes et al., 2023). Estas orientaciones sitúan al profesorado como un agente activo en la transformación de su propio quehacer y en la mejora de los contextos educativos.

Entre los resultados se identificó que las CA favorecen el desarrollo de habilidades transversales tales como el diálogo, la tolerancia, la escucha activa, la empatía, el respeto y la autoconfianza, promoviendo el debate fundamentado y la responsabilidad compartida. Estas competencias no se presentan como atributos declarativos, sino como aprendizajes que se consolidan en la experiencia colectiva. La comunicación afectiva adquiere un papel central en la transmisión y construcción de conocimientos, impactando directamente en la calidad de los procesos de enseñanza (Manquera-Manquera et al., 2025). Las CA son espacios de promoción de una cultura académica participativa, caracterizada por la confianza y la construcción colaborativa del saber pedagógico. No obstante, garantizar su efectividad implica diagnosticar y fortalecer las habilidades colaborativas del estudiantado, evitando asumir que la dinámica grupal se sostiene de manera espontánea (Cabrera et al., 2022).

La proyección profesional docente constituye otro de los ejes relevantes en los resultados. Se sostiene que la reflexión crítica constante acerca de la propia práctica, el compromiso como tarea fundamental de la docencia y la constante transformación profesional, a través de la comprensión de los nuevos enfoques de la EF, se asocia a un liderazgo pedagógico más consciente y con una identidad docente en consolidación. La reflexión pedagógica promovida en las CA permite analizar prácticas, reconocer limitaciones y proyectar mejoras sostenidas en el ejercicio profesional (Rochera et al., 2023; Suckel et al., 2020). En estos procesos, las CA se presentan como entornos idóneos para el crecimiento profesional, ya que impulsan la colaboración entre los docentes y estudiantes, fomentando una visión compartida del aprendizaje y la enseñanza (Logroño-Herrera et al., 2024). La participación activa en estos espacios refuerza el compromiso profesional mejorando la disposición hacia el liderazgo docente en contextos diversos (Muñoz et al., 2024; Ormeño et al., 2024). El liderazgo que se desprende de los resultados no se vincula con jerarquías formales, sino con prácticas colectivas basadas en la responsabilidad compartida y la seguridad profesional, elementos que inciden en la construcción de la identidad docente.

Las CA, en tanto espacios colaborativos, adquieren un papel central en la construcción de saberes pedagógicos y disciplinares. La interacción entre pares y con docentes fortalece el aprendizaje académico y las competencias sociales, contribuyendo al sentido de pertenencia profesional y a la construcción compartida de conocimiento (Cañabate et al., 2025; Castillo et al., 2024; Cerezo et al., 2025). La co-enseñanza dentro de la CA se configura como una práctica enriquecedora que fomenta la reflexión, la cooperación y la mejora continua (Bermúdez, 2022). El sentido de pertenencia se fortalece a través del compromiso colectivo, el reconocimiento mutuo y la validación académico-profesional entre los participantes.

El trabajo colaborativo dentro de las CA amplía las perspectivas formativas y tensiona enfoques tradicionales en la EF. Para que estas experiencias desplieguen su potencial, resulta necesario definir metas claras y contextualizadas, así como promover formas de trabajo donde la planificación, el intercambio de ideas y la evaluación se desarrollen de manera articulada (Cabezas et al., 2021; Christensen y Jerrin, 2025). Las voces del estudiantado señalan que la creación de redes profesionales en estos espacios fortalece la práctica docente y consolida entornos de apoyo y aprendizaje compartido (Alvídrez-Minora y Elías-Hernández, 2024; Cabrera et al., 2022). De este modo, las CA se proyectan como estructuras académicas con potencial de sostenibilidad en la FID, siempre que exista compromiso colectivo y claridad formativa.

Las CA presentan beneficios reconocidos, aunque su implementación implica dificultades. Las barreras estructurales como la sobrecarga laboral, la limitación de tiempos y la falta de condiciones organizativas estables dificultan la participación sostenida y pueden reducir estas iniciativas a instancias formales con escaso impacto en la práctica, lo que afecta la motivación de docentes y estudiantes (Giles et al., 2021;



Tayag, 2020). A ello se suma la necesidad de una mayor coherencia entre teoría, práctica y acompañamiento docente (Montás y Sánchez, 2022). Persisten también creencias erróneas sobre las CA que restringen su eficacia pedagógica, lo que exige una formación crítica capaz de identificar y superar dichos sesgos (Parichua-Peralta et al., 2025).

## Conclusiones

La investigación permitió profundizar la experiencia del estudiantado de EF que participa en CA y entidades similares, mostrando que estos espacios inciden en su trayectoria formativa. Los hallazgos evidencian que la participación sostenida en esta instancia se vincula con el desarrollo profesional que integra reflexión pedagógica, profundización disciplinar y articulación entre teoría y práctica. Emergen aprendizajes asociados al diálogo, la responsabilidad compartida y la autoconfianza, configurando un proceso formativo que fortalece la construcción de la identidad docente desde una práctica situada y colaborativa.

Los resultados permiten identificar tensiones, ya que las CA no se configuran automáticamente como dispositivos transformadores, su alcance se ve condicionado por marcos formativos y por concepciones tradicionales de enseñanza que inciden en su desarrollo. La experiencia relatada por el estudiantado muestra que el sentido formativo de estos espacios se construye en la interacción cotidiana, en la confrontación argumentada de ideas y en la problematización constante de la propia formación.

La proyección profesional se vincula con una mayor conciencia del rol docente, con el interés por la actualización permanente y con una disposición reflexiva frente a la práctica. No se observa como un cambio inmediato, sino como un proceso progresivo en el que el sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo contribuyen a consolidar una identidad profesional en construcción.

El estudio presenta limitaciones asociadas al número de participantes y en la focalización en tres universidades, lo que limita el alcance contextual de los hallazgos. Ampliar la búsqueda hacia otros escenarios institucionales e incorporar la perspectiva del profesorado universitario permitiría comprender con mayor profundidad las condiciones y alcance de las CA en la FID en EF.

## Referencias

- Abril Gallego, A. M., & Peinado, M. (2023). Formación inicial docente en comunidad de aprendizaje y ABP. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.21339>
- Alvídrez-Minora, S. G., & Elías-Hernández, J. A. (2024). Aprendizaje colectivo en acción: una revisión sistemática de las comunidades de aprendizaje en contextos educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6692-6712. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11867](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11867)
- Araya-Moya, S., Rodríguez, A., Badilla, N., & Marohena, K. (2022). El aula invertida como recurso en el contexto costarricense: estudio de caso sobre su implementación en una institución educativa secundaria. *Revista Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44333>
- Azólas Pérez, K., Saavedra González, A., & Ubilla Riquelme, M. (2022). Comunidades de aprendizaje en Red: Aportes a la sostenibilidad y formación integral. *Revista Internacional de Humanidades*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.37819/revhuman.v12i1.1015>
- Bermúdez, G. M. Á. (2022). Cuando el objeto de aprendizaje es la enseñanza. La co-enseñanza en una comunidad de aprendizaje para la formación docente inicial en una didáctica específica. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-26. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260209>
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de aprendizaje profesional docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Cabrera Borges, C., Rebollo Kellenberger, M. C., & Pérez Salatto, M. L. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>

- Calvo, G. (2023). Formación inicial docente: reflexiones para su transformación. *Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(1), 111–125. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art8>
- Cañabate Ortíz, D., Zhou, T., Zhang, S., & Colomer, J. (2025). Students' achievement through peer to peer and student to physical education teacher interdependences. *Retos*, 66, 1–14. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.113207>
- Castillo Reche, I. S., Cerezo Máiquez, M. C., Suárez Lantarón, B., & Sánchez Castro, S. (2024). Una Experiencia de aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación del Profesorado*, 28(3), 287–309. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29515>
- Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educacional cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena
- Cerezo Máiquez M. C., Castillo Reche I. S., Sánchez Castro S. & Suárez Lantarón B. (2025). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en las facultades de educación: el portafolios en la enseñanza universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 163-174. <https://doi.org/10.5209/rced.93463>
- Christensen, A. A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104920. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>
- Finol de Franco, M. R., & Acosta Faneite, S. F. (2024). El método fenomenológico-hermenéutico: Una revisión semisistemática. *Revista Dialogus*, 1(14), 13–35. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i14.1507>
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 203–215. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- García Naranjo, M. L. (2024). La fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, vol. 16, (34), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/5343/534381552008/html/>
- Giles Girela, F. J., García, E. R., & Trigueros, C. (2021). Gestión de aula del alumnado universitario en una propuesta de aprendizaje servicio en educación física en comunidades de aprendizaje. *Retos*, 39, 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>
- Giles Girela, F. J., Rivas Valenzuela, J., Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., & Martín Moya, R. (2025). Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. *Retos*, 63, 37-50. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.105221>
- Gleason Rodríguez, M. A., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 264-282. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Hinojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Reyes Contreras, V., Duclos-Bastías, D., Hurtado-Guerrero, M., Zavala-Crichton, J. P., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2024). Orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de educación física: una revisión de alcance. *Retos*, 56, 779-796. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103562>
- Ibáñez Muñoz, R., & Vásquez Valenzuela, L. (2022). Experiencia de vinculación con el medio, el aprendizaje y servicio como una alianza colaborativa en la FI docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 149-168. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>
- Jáuregui Zárate, I. A. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1249-1257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Layton Jaramillo, S. E., Pulido de Castellanos, R., Aguaded Ramírez, E., & Duarte Velasco, Óscar G. (2024). La Evaluación de un modelo de innovación pedagógica basado en comunidades profesionales de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 1–24. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28014>
- Logroño-Herrera, L., & Peralvo-Arequipa, C. (2024). Innovación educativa y comunidades de aprendizaje. *Prometeo Conocimiento Científico*, 4(1), e93. <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e93>
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-Paredes, S., Olivera Condori, E., & Maquera-Maquera, Y. (2025). Competencias y rol docente de educación física en nuevos contextos formativos. *Retos*, 66, 599–608. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.112200>

- Montás García, M., & Sánchez Moreno, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos*, 46, 529–537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Mundaca Gómez, R. A., & Sancristobal, L. C. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 265–286. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Muñoz Felix, A. P., Flores Arriola, A. L., Félix Tipián, L. E., & Cárdenas Valverde, J. C. (2024). Las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas. *Aula Virtual*, 5(12), e397. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14673232>
- Muñoz-Vilugrón, K., Oyarzo-Velásquez, X., & Cárcamo-Manríquez, H. (2025). Construyendo puentes entre la formación inicial docente y la comunidad sorda. Aprendizaje-servicio como estrategia transformadora. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 19, 59-72. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2025.19.4>
- Ordóñez-Olmedo, E., & Gutiérrez-Martín, N. (2023). Comunidades de aprendizaje educativas: un enfoque integral. *Cuadernos de Pensamiento*, (36), 225–249. <https://doi.org/10.51743/cpe.379>
- Ormeño Cárdenas, V., Llanquileo Aranda, E., & Sandoval Molina, S. (2024). Factores de participación y permanencia en las redes de profesores(as) de Inglés en la Región de Los Lagos: Desarrollo profesional docente en comunidades de aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, 63(3), 188-213. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1380>
- Paez, J. C., Hurtado Almonacid, J., Abusleme Allimant, R., Reyes Amigo, T., Yáñez Sepúlveda, R., Baschmann Celis, M. P., Romero Sepúlveda, B. (2024). Prácticas pedagógicas de un profesor eficaz en la formación inicial de profesores y profesoras de educación física, según académicos y estudiantes. *Retos*, 51, 47–57. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.94734>
- Páramo, D., Campo, S., & Maestre, L. (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Unimagdalena, Ed.
- Parichua-Peralta, J. N., Estrada-Araoz, E. G., Zevallos-Pollito, P. A., Velasquez-Giersch, L., Herrera-Osorio, A. J., Malaga-Yllpa, Y., & Cruz-Laricano, E. O. (2025). Neuromitos en la formación de futuros docentes de educación física: Creencias y sus implicaciones pedagógicas. *Retos*, 68, 862-873. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.114913>
- Reyes, M., Leal, D., Briones, L., Cifuentes S. (2023). Comunidades de aprendizajes: el fortalecimiento de la formación inicial docente en la carrera de educación parvularia. *Revista Investigaciones en Educación*, (20), 1-16. <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/2196>
- Ribeiro-Silva, E., Amaral-da-Cunha, M., & Batista, P. (2023). Educating teachers for sustainability and social justice: a service-learning project in physical education initial teacher education. *Education Sciences*, 13(12), 1173. <https://doi.org/10.3390/educsci13121173>
- Rochera Villach, M. J., Oller, J., Engel, A., Gracia, M., & Colomina, R. (2023). Reflexión, implicación y sentido del aprendizaje: perspectiva del alumnado de formación de profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 87–105. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.23489>
- Santiago, E. A., Brown, C., Mahmoud, R., & Carlisle, J. (2020). Hermeneutic phenomenological human science research method in clinical practice settings: An integrative literature review. *Nurse education in practice*, 47, 102837. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102837>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and. *Research in Psychology*, 6(4), 346–347. <https://doi.org/10.1080/14780880903340091>
- Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G., Sáez Núñez, G., & Campos Saavedra, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 23. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Tayag, J. R. (2020). Professional learning communities in schools: Challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529–1534. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080446>
- Velásquez-Salazar, A. J., Araya Cortés, A., Vergara-Santiago, I., Mujica Johnson, F., Rojas Gamboa, V., Anacona Godoy, P., & González Órdenes, J. (2025). Tensiones sobre la motricidad en la formación inicial docente en educación física: perspectiva del estudiantado. *Retos*, 72, 1162-1173. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.117511>

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

Andri Velásquez-Salazar	avelasquez13@santotomas.cl	Autor
Isolda Vergara-Santiago	ivergara12@santotomas.cl	Autora
Belén Fierro-Saldaña	bfierro@udla.cl	Autora
Alexis Araya Cortés	alexis.arayac@userena.cl	Autor
Valentín Mercado Hernández	valentinmh.a@gmail.com	Autor
Vicente Rojas Gamboa	v.rojas84@alumnos.santotomas.cl	Autor