Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Modelos Pedagógicos de Enseñanza en la Formación Docente en Ciencias de la Actividad Física

Kevin William Guadalupe Sánchez[1]
[1]*Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú*
kguadalupes@ucvvirtual.edu.pe | https://orcid.org/0000-0003-4233-4685
Correspondencia: kguadalupes@ucvvirtual.edu.pe

Resumen: Los modelos pedagógicos orientan las decisiones de enseñanza en la formación docente en Ciencias de la Actividad Física, pero el conocimiento sobre los modelos aplicados con futuros docentes se encuentra disperso. El objetivo de esta revisión sistemática fue identificar los modelos pedagógicos aplicados en esa formación y las contribuciones que los estudios reportan para las prácticas formativas. Se siguió la declaración PRISMA 2020 con un enfoque mixto de predominio cualitativo. La búsqueda en Dialnet, Web of Science y Scopus arrojó 393 registros, de los cuales siete estudios publicados entre 2019 y 2024 cumplieron los criterios de inclusión, todos con estudiantes o docentes en formación. Entre los hallazgos figuran el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, la simulación, la percusión corporal, las estrategias dinámicas apoyadas en tecnología y la formación competencial, con mejoras reportadas en el autoconcepto físico, con cambios en el estado de ánimo y con diseños mayoritariamente descriptivos o sin grupo de comparación. La valoración con el MMAT indicó que ningún estudio cumplió todos los criterios de su categoría. Se concluye que la evidencia es heterogénea, se concentra en España y Chile y no aborda la inclusión como objeto principal; por ello, se recomiendan estudios con grupo de comparación y seguimiento en la formación docente.

Palabras clave: modelos pedagógicos; formación docente; educación física; metodologías activas; revisión sistemática.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Pedagogical Teaching Models in Teacher Education in Physical Activity Sciences

Abstract: Pedagogical models guide teaching decisions in teacher education in Physical Activity Sciences, yet knowledge about the models applied with prospective teachers remains scattered. The objective of this systematic review was to identify the pedagogical models applied in this field and the contributions that the studies report for teacher education practices. This review followed the PRISMA 2020 statement, with a mixed approach in which qualitative analysis predominated. The search in Dialnet, Web of Science, and Scopus yielded 393 records, of which seven studies published between 2019 and 2024 met the inclusion criteria, all involving students or pre-service teachers. The findings include cooperative learning, the flipped classroom, simulation, body percussion, dynamic technology-supported strategies, and competency-based education, with reported improvements in physical self-concept and changes in mood, and with designs that were mostly descriptive or lacked a comparison group. Appraisal with the MMAT showed that no study met all the criteria of its category. This review concludes that the evidence is heterogeneous, concentrated in Spain and Chile, and does not address inclusion as a main focus; therefore, it recommends studies with a comparison group and follow-up in teacher education.

Keywords: pedagogical models; teacher education; physical education; active methodologies; systematic review.
UNESCO International Classification Code: 5801.07 - Pedagogical methods.
OECD-FOS classification: 5.3 - Educational sciences.

Modelos pedagógicos de ensino na formação docente em Ciências da Atividade Física

Resumo: Os modelos pedagógicos orientam as decisões de ensino na formação docente em Ciências da Atividade Física, mas o conhecimento sobre os modelos aplicados com futuros docentes encontra-se disperso. O objetivo desta revisão sistemática foi identificar os modelos pedagógicos aplicados nessa formação e as contribuições que os estudos relatam para as práticas formativas. Seguiu-se a declaração PRISMA 2020 com uma abordagem mista de predomínio qualitativo. A busca no Dialnet, na Web of Science e na Scopus resultou em 393 registros, dos quais sete estudos publicados entre 2019 e 2024 atenderam aos critérios de inclusão, todos com estudantes ou docentes em formação. Entre os achados figuram a aprendizagem cooperativa, a sala de aula invertida, a simulação, a percussão corporal, as estratégias dinâmicas apoiadas em tecnologia e a formação por competências, com melhorias relatadas no autoconceito físico, com mudanças no estado de humor e com delineamentos majoritariamente descritivos ou sem grupo de comparação. A avaliação com o MMAT indicou que nenhum estudo atendeu a todos os critérios de sua categoria. Conclui-se que a evidência é heterogênea, concentra-se na Espanha e no Chile e não aborda a inclusão como objeto principal; por isso, recomendam-se estudos com grupo de comparação e acompanhamento na formação docente.

Palavras-chave: modelos pedagógicos; formação docente; educação física; metodologias ativas; revisão sistemática.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da Educação.

Cómo citar este artículo:
Guadalupe Sánchez, K. W. (2026). Modelos Pedagógicos de Enseñanza en la Formación Docente en Ciencias de la Actividad Física. *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 5), 257–271. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
09-01-2026	12-03-2026	05-08-2026

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 5 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 257-271
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

1. Introducción

La formación docente en Ciencias de la Actividad Física es un ámbito estratégico para mejorar la calidad de la enseñanza de la educación física y para promover prácticas innovadoras en las aulas y en los espacios deportivos. En este contexto, los modelos pedagógicos orientan esa formación porque articulan la enseñanza, el aprendizaje, el contexto y los contenidos en propuestas coherentes, como recuerdan Valero-Valenzuela et al. (2020).

El estudio de estos modelos ha crecido de manera sostenida. A este respecto, Arufe-Giráldez et al. (2023) ubicaron la primera publicación sobre modelos pedagógicos en educación física en 2005 en Scopus y en 2010 en Web of Science, con un aumento notable desde 2020. Esa expansión convive con cierta confusión terminológica, pues los estudios emplean denominaciones distintas, como modelo, enfoque pedagógico, estrategia y estilo de enseñanza (Arufe-Giráldez et al., 2023).

El interés por la calidad de la educación física cuenta además con respaldo internacional. La guía para responsables políticos de la UNESCO propone orientaciones para una educación física de calidad e inclusiva (McLennan & Thompson, 2015). En el contexto latinoamericano, un análisis de los documentos y manifiestos emitidos por esa organización entre 1978 y 2015 describió la situación actual de la educación física de calidad en la región (Bennasar-García & Silva, 2024). A partir de una revisión de la literatura, se sostiene que la disciplina necesita acuerdos sobre los fines y los principios que estructuran su enseñanza (Hortigüela-Alcalá et al., 2022).

La formación del profesorado en este campo se ha examinado en contextos diversos. En la República Dominicana, Montás y Sánchez (2022) estudiaron las barreras del profesorado universitario en la formación inicial. En Argentina, el análisis del plan de estudios de una carrera de Educación Física identificó continuidades, como el perfil humanista, y discontinuidades, como la crítica al criterio evolutivo para organizar los contenidos (Lapuente et al., 2022). En Costa Rica, estudiantes, egresados y docentes universitarios percibieron positivamente el abordaje de las competencias docentes (Márquez-Barquero et al., 2023).

El aprendizaje cooperativo y la educación deportiva figuran entre los modelos con mayor respaldo científico en la educación física (Arufe-Giráldez et al., 2023). Al respecto, Marcillo et al. (2020) describieron la experiencia de 17 docentes de ocho instituciones privadas de Quito que aplicaron técnicas cooperativas e incorporaron de manera transversal los enfoques lúdico, inclusivo y de corporeidad, con un alto grado de compromiso para superar los desafíos propuestos.

En la formación inicial, igualmente, Segovia et al. (2023) examinaron el grado de aplicación de la educación deportiva en la formación de los maestros de educación física de primaria en España, mediante el análisis documental y bibliométrico de las guías docentes y un cuestionario a 31 docentes. Otra vía es la combinación de la educación deportiva con el aprendizaje-servicio, que se planteó como herramienta para facilitar la transición de la educación primaria a la secundaria, un periodo asociado a descensos en la autoestima y en la motivación académica (García et al., 2019).

El modelo comprensivo del deporte se propone como alternativa a la repetición de gestos técnicos aislados, y la hibridación de modelos ha ganado terreno (Arufe-Giráldez et al., 2023). En esa línea, Valero-Valenzuela et al. (2020) combinaron el modelo de responsabilidad personal y social con la gamificación en 10 sesiones con 55 estudiantes de secundaria, y registraron una disminución significativa de la desmotivación y un aumento del índice de autodeterminación. Con un enfoque distinto, por otra parte, Jeong y Chung (2023) evaluaron un curso de aula invertida para futuros docentes de educación física en una universidad coreana, con valoraciones favorables del alumnado.

En la formación inicial y permanente se han explorado otras vías de mejora. En la formación inicial,

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Lobo-de-Diego et al. (2025) documentaron una experiencia de aprendizaje-servicio en centros sociales durante la formación inicial del profesorado. En la formación permanente, el análisis de las actividades ofertadas por los centros del profesorado de Andalucía en dos cursos escolares mostró que las temáticas más relevantes fueron la salud, la investigación de nuevos métodos y la actualización del profesorado (Serrano et al., 2022).

A pesar de la abundancia de propuestas, el conocimiento disponible se encuentra fragmentado. Así, las revisiones previas abordan por separado los modelos pedagógicos emergentes y consolidados en la educación física escolar (Arufe-Giráldez et al., 2023), los modelos de enseñanza de la educación física sintetizados a partir de 28 artículos (Ferraz et al., 2023), la promoción de valores en la formación del profesorado (Pérez, 2023) o la hibridación de modelos pedagógicos con el modelo de educación deportiva, sintetizada en 30 estudios con estudiantes sobre todo de educación primaria y secundaria (Zhang et al., 2024).

Esta última revisión se centró en la educación física escolar y no en la formación docente, que es el ámbito de interés de esta revisión. Así pues, las revisiones consultadas para esta introducción no sintetizan los modelos pedagógicos aplicados específicamente en la formación docente en Ciencias de la Actividad Física en un mismo periodo reciente, y ese es el vacío que esta revisión atiende.

Esta revisión se justifica por la necesidad de reunir evidencia actualizada y verificable que oriente el diseño de prácticas formativas en una disciplina vinculada con la promoción de hábitos saludables, valores y competencias sociales. Su aporte consiste en ordenar los modelos pedagógicos aplicados en la formación docente según sus características, sus poblaciones y sus contribuciones reportadas, con el fin de que quienes diseñan programas formativos dispongan de un panorama comparable y de criterios para decidir qué modelos incorporar y con qué precauciones.

A partir de lo anterior, la revisión se orienta por una pregunta formulada con el marco PEO. Sus componentes son los docentes en formación y en ejercicio de Ciencias de la Actividad Física (población), los modelos pedagógicos de enseñanza (exposición) y las contribuciones a las prácticas formativas (resultados). La pregunta es la siguiente: ¿qué modelos pedagógicos de enseñanza se aplicaron en la formación docente en Ciencias de la Actividad Física entre 2019 y 2025 y qué contribuciones a las prácticas formativas reportaron los estudios?

Sobre esta base, el objetivo de esta revisión es identificar y describir los modelos pedagógicos aplicados en la formación docente en Ciencias de la Actividad Física y sintetizar las contribuciones que los estudios reportan para las prácticas formativas. Con ello se busca aportar a la comprensión y a la mejora de esas prácticas en esta disciplina.

2. Metodología

Esta investigación es una revisión sistemática de la literatura científica, entendida como un procedimiento que emplea métodos explícitos y sistemáticos para reunir y sintetizar los hallazgos de estudios que responden a una pregunta claramente formulada (Page et al., 2021). Su diseño se apoya en la declaración PRISMA 2020, que establece los elementos mínimos para informar este tipo de trabajos (Page et al., 2021). Para aplicar dicha declaración se dispone de una guía específica (Sánchez-Serrano et al., 2022).

El método es analítico y sintético. Cada estudio se descompuso en variables de interés, como país, población, diseño, modelo pedagógico y hallazgos, y luego se recompuso en categorías mediante la síntesis temática, que parte de la codificación de los hallazgos y los agrupa en temas descriptivos, siguiendo a Thomas y Harden (2008). De este modo, el diseño es documental, porque la fuente de datos son estudios ya publicados, y el enfoque es mixto de predominio cualitativo, ya que la revisión integra un análisis narrativo de patrones, temas y vacíos con recuentos y estadísticas descriptivas de las

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

características de los estudios, tal como plantean Bagur-Pons et al. (2021).

2.1. Protocolo y registro

Los elementos que definen el protocolo de esta revisión son la pregunta formulada con el marco PEO, los criterios de elegibilidad, las bases de datos, la ecuación de búsqueda, el proceso de selección, la extracción de datos y la valoración de la calidad, y todos se describen en esta parte del artículo. El protocolo no se inscribió en un registro público como PROSPERO.

2.2. Criterios de elegibilidad

En primer término, se incluyeron estudios científicos publicados entre 2019 y 2025 en revistas indexadas en SciELO, Scopus o Web of Science que abordaran modelos pedagógicos aplicados a la educación física, con un enfoque en la formación docente, en contextos de formación inicial universitaria o de formación en servicio. Se consideraron investigaciones con diseño explícito, ya fuera cuantitativo, cualitativo o mixto, que aportaran datos empíricos o análisis teóricos actuales sobre metodologías activas, inclusivas y motivacionales, redactadas en español o en inglés.

En segundo término, los criterios de elegibilidad se aplicaron según los tres componentes del marco PEO formulados en la introducción: población, exposición y resultado. Se admitieron estudios con intervención pedagógica y estudios descriptivos o de revisión, con o sin grupo de comparación, siempre que su población fueran docentes en formación o en ejercicio. Así, el corpus quedó delimitado a investigaciones centradas en la formación docente y en los modelos pedagógicos de enseñanza.

Se excluyeron los trabajos anteriores a 2019, los textos duplicados, los documentos con información insuficiente o sin acceso al texto completo, las investigaciones sin resultados objetivos y las que no se relacionaban directamente con la educación física o la pedagogía. También se descartaron los estudios cuya población fuera el alumnado escolar, las revisiones que no se centraran en la formación docente, las revisiones sin análisis profundo ni evidencia empírica, los documentos en idiomas distintos del español y el inglés, y los libros, las tesis, los ensayos, las cartas editoriales y los capítulos de libro.

2.3. Fuentes de información

La búsqueda se realizó en Dialnet, Web of Science y Scopus, fuentes que cubren la producción científica iberoamericana e internacional sobre educación física y formación docente. Las búsquedas se ejecutaron por última vez en 2025.

2.4. Estrategia de búsqueda

La ecuación de búsqueda combinó con el operador OR los términos en español y en inglés de cada concepto y con el operador AND los tres conceptos: ("modelos pedagógicos" OR "pedagogical models") AND ("formación docente" OR "teacher training") AND ("Ciencias de la Actividad Física" OR "Physical Activity Sciences"). Esta ecuación arrojó 393 registros en total. Cabe aclarar que SciELO no se consultó como fuente de búsqueda, porque su indexación solo actuó, junto con la de Scopus y Web of Science, como criterio de elegibilidad de las revistas.

Los únicos filtros aplicados fueron el periodo de publicación, de 2019 a 2025, y los idiomas español e inglés. Los estudios que se mencionan en la introducción y en la discusión como literatura complementaria, incluidos los cuatro trabajos excluidos a texto completo por su población o por no centrarse en la formación docente, no forman parte de los siete estudios incluidos ni de la síntesis temática, aunque contribuyen a contextualizar los resultados.

2.5. Proceso de selección de estudios

En términos generales, la selección siguió las tres etapas del diagrama de PRISMA 2020: identificación, cribado e inclusión. En la identificación se eliminaron los duplicados; en el cribado se revisaron el título y el resumen de los registros, y los que superaron esa revisión se evaluaron a texto completo con los criterios

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 5 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 257-271
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

de elegibilidad, evaluación que PRISMA 2020 ubica dentro del cribado.

Durante la extracción de datos se reclasificaron como excluidos los estudios que tenían como población al alumnado escolar o no se centraban en la formación docente. Un solo revisor, el autor de este artículo, realizó la selección, sin segundo evaluador independiente, por lo que no hubo discrepancias entre revisores que resolver por consenso.

2.6. Extracción de datos

De cada estudio incluido se extrajeron la cita, el país, la población, el diseño, el modelo o enfoque pedagógico aplicado y los hallazgos principales relacionados con las prácticas formativas. La extracción la realizó un único revisor, sin extracción independiente de un segundo revisor, y se registró en una matriz de datos con los mismos campos para todos los estudios, a modo de formulario de extracción, que sirvió de base para la tabla de estudios incluidos y para la síntesis temática.

2.7. Evaluación de la calidad y riesgo de sesgo

Las guías de revisiones sistemáticas recomiendan valorar el riesgo de sesgo con herramientas específicas para cada diseño (Higgins et al., 2024). Para ello se aplicó el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), versión 2018, concebido para valorar con una misma herramienta la calidad metodológica de estudios cuantitativos, cualitativos y de métodos mixtos (Hong et al., 2019). Se aplicaron las dos preguntas de cribado, comunes a todos los estudios, y los cinco criterios propios de cada categoría de diseño, que se respondieron con “sí”, “no” o “no se puede decir”.

Un solo revisor clasificó cada estudio en su categoría de diseño y respondió las preguntas de cribado y los cinco criterios a partir del texto completo. Una propuesta de respuesta a cada criterio, generada con inteligencia artificial, la verificó y validó el revisor. Como el MMAT desaconseja calcular una puntuación global (Hong et al., 2019), los resultados se presentan por criterio, y la valoración no determinó la inclusión ni la exclusión de ningún estudio. La síntesis fue temática y narrativa, sin metaanálisis, porque los estudios diferían en diseño, población y variables de resultado, y las categorías resultaron de agrupar los hallazgos por modelo pedagógico.

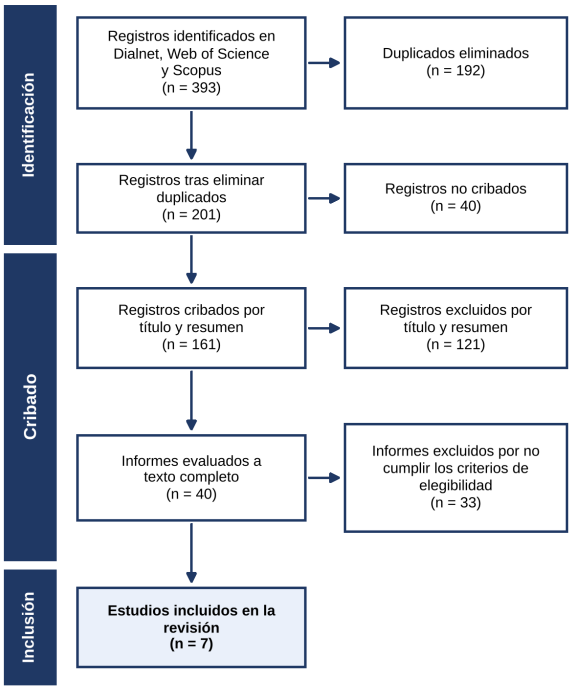
3. Resultados

Los resultados se presentan en cuatro partes. Primero se describe el flujo de selección de los estudios, luego sus características principales, después su valoración con el MMAT y, por último, la síntesis temática de los modelos pedagógicos y de las contribuciones que los estudios reportan para las prácticas formativas.

3.1. Selección de estudios (Diagrama de flujo PRISMA)

Este apartado describe el recorrido de los registros desde su identificación hasta la inclusión final, de acuerdo con las tres etapas de PRISMA 2020. Se informan las cantidades que quedaron en cada etapa y se indica qué información del proceso no se registró, para que la selección pueda valorarse en su alcance real.

Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 del Proceso de Selección de Estudios.



Nota. Fuente: Guadalupe (2025).

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

La búsqueda en Dialnet, Web of Science y Scopus identificó 393 registros. Tras eliminar 192 duplicados, quedaron 201 registros, de los cuales 161 se cribaron por título y resumen y 40 no se sometieron al cribado. El cribado excluyó 121 registros y, en consecuencia, 40 informes se evaluaron a texto completo. La figura 1 resume este recorrido en las tres etapas de identificación, cribado e inclusión, y sus cifras son el punto de partida de los resultados que se presentan a continuación.

Posteriormente, de estos informes, 33 se excluyeron por no cumplir los criterios de elegibilidad: 29 en la selección inicial y cuatro más durante la extracción de datos, al constatarse que dos trabajaban con alumnado escolar y que otros dos eran revisiones no centradas en la formación docente (Álvarez-Sánchez et al., 2025; Armengol et al., 2024; Arufe-Giráldez et al., 2023; Espoz et al., 2025). Siete estudios conformaron la muestra final, cuya selección se sustenta en los criterios de elegibilidad descritos en el método.

Los registros no cribados y los informes excluidos a texto completo en la selección inicial no se desglosaron por motivo, por lo que el diagrama informa las cantidades de cada fase y no las razones de cada exclusión, salvo la de los cuatro estudios reclasificados, cuyo motivo consta en el párrafo anterior.

3.2. Características de los estudios incluidos

Este apartado reúne los rasgos descriptivos de los estudios que superaron la selección, como el año de publicación, el país, el diseño y la población. La descripción precede a la valoración y a la síntesis temática, de modo que el análisis posterior parte de una caracterización común de todo el corpus.

Tabla 1. Características de los Estudios Incluidos.

N.º	Autor y año	País	Población	Diseño	Variable: modelo o enfoque	Hallazgo principal
1	Urra et al. (2019)	Chile	77 estudiantes de dos universidades	Mixto	Teorías implícitas y modelos de formación del rol docente	La experiencia previa influye en la percepción del rol docente, con énfasis en atributos personales.
2	Martín-Moya et al. (2022)	España	54 estudiantes del Doble Grado en CAFD	Cualitativo	Aula invertida	Seis categorías de percepción del aprendizaje, con peso de la dimensión afectiva.
3	Ortuondo et al. (2022)	España	53 estudiantes, futuros docentes de EF	Cuasiexperimental longitudinal sin grupo de control	Aprendizaje cooperativo	Mejora del autoconcepto físico, con diferencias de género.
4	Garcías et al. (2022)	España	82 estudiantes de grado en CAFD	Medición antes y después de una sesión	Percusión corporal (Esku Dantza)	Aumentan la tensión y el vigor, y disminuyen la depresión, la rabia y la fatiga.
5	Brasó et al. (2023)	España	Estudiantes de tercer curso del grado en CAFD	Propuesta competencial	Formación competencial y repositorio de unidades didácticas	Formación en programación competencial y creación de un repositorio de 76 unidades didácticas.
6	Moneo-Benítez y González (2023)	España	226 estudiantes de formación inicial	Mixto	Simulación	El trabajo grupal reduce el realismo de la experiencia docente.
7	Souza et al. (2024)	Chile	12 docentes en formación en el prácticum	Cualitativo	Estrategias dinámicas y TIC tras el confinamiento	La reducción del tiempo efectivo de clase y los problemas estructurales complican el proceso educativo.

Nota. Fuente: Guadalupe (2025). CAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = educación física; TIC = tecnologías de la información y la comunicación.

La tabla 1 presenta las características de los siete estudios incluidos, ordenados por año de publicación. Incluye el autor y el año, el país, la población, el diseño, la variable de interés, que es el modelo o enfoque pedagógico, y el hallazgo principal que cada trabajo reporta.

Los siete estudios se publicaron entre 2019 y 2024. Uno corresponde a 2019, tres a 2022, dos a 2023 y uno a 2024. Cinco se realizaron en España y dos en Chile, y ninguno procede de otro país. Cinco aparecieron en la revista *Retos*, uno en *Espiral. Cuadernos del Profesorado* y uno en *Revista Ciencias de la Actividad Física*.

La distribución según el diseño fue de dos estudios cuantitativos, dos mixtos, dos cualitativos y una propuesta didáctica, que en la valoración con el MMAT se ubicó en la categoría de métodos mixtos. Los cuantitativos correspondieron a un cuasiexperimento longitudinal sin grupo de control (Ortuondo et al., 2022) y a una medición del estado de ánimo antes y después de

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

una sesión (Garcías et al., 2022).

De manera similar, los dos estudios mixtos se apoyaron en cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas (Moneo-Benítez & González, 2023; Urra et al., 2019), y los dos cualitativos en diarios reflexivos y entrevistas semiestructuradas (Martín-Moya et al., 2022) o solo en entrevistas (Souza et al., 2024). La propuesta didáctica describió un modelo de formación competencial y un repositorio de unidades didácticas (Brasó et al., 2023).

Los siete estudios trabajaron con estudiantes o docentes en formación, y ninguno tuvo como población a docentes en ejercicio. Tres lo hicieron con estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Brasó et al., 2023; Garcías et al., 2022; Martín-Moya et al., 2022), tres con estudiantes universitarios de formación inicial del profesorado de educación física (Moneo-Benítez & González, 2023; Ortuondo et al., 2022; Urra et al., 2019) y uno con docentes en formación que cursaban el prácticum profesional (Souza et al., 2024).

Los procedimientos de recolección de datos y la duración de las intervenciones fueron diversos. En ese sentido, según Ortuondo et al. (2022), se aplicó el Cuestionario de Autoconcepto Físico antes y después de una intervención de cuatro meses, con 46 sesiones de hora y media, en estudiantes de tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria con mención en educación física, entre los cuales había 41 hombres y 12 mujeres.

En cambio, Garcías et al. (2022) administraron el cuestionario POMS a 82 estudiantes, 28 mujeres y 54 hombres, al llegar y al finalizar una sola sesión. Por su parte, en el estudio de Martín-Moya et al. (2022), el diario reflexivo se completó a lo largo de todo el semestre.

3.3. Evaluación de la calidad de los estudios

Este apartado delimita lo que puede afirmarse sobre la solidez de los estudios incluidos. Su lectura orienta la interpretación de la síntesis temática que sigue y la de la discusión.

Tabla 2. Valoración de la Calidad de los Estudios Incluidos con el MMAT.

Estudio	Categoría del MMAT	S1	S2	C1	C2	C3	C4	C5
Urra et al. (2019)	Mixto	Sí	Sí	NSD	NSD	NSD	NSD	No
Martín-Moya et al. (2022)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	NSD	Sí
Ortuondo et al. (2022)	Cuantitativo no aleatorizado	Sí	Sí	No	Sí	NSD	No	NSD
Garcías et al. (2022)	Cuantitativo no aleatorizado	Sí	Sí	No	Sí	NSD	No	NSD
Brasó et al. (2023)	Mixto	Sí	NSD	No	No	No	NSD	No
Moneo-Benítez y González (2023)	Mixto	Sí	Sí	Sí	Sí	No	NSD	No
Souza et al. (2024)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí

Nota. Fuente: Guadalupe (2025). S1 y S2 = preguntas de cribado; C1 a C5 = criterios de la categoría de diseño; Sí = criterio cumplido; No = criterio no cumplido; NSD = no se puede decir. La valoración la realizó un solo revisor con el MMAT (Hong et al., 2019).

La tabla 2 recoge la valoración de cada estudio incluido con el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). En líneas generales, la valoración con el MMAT muestra que las dos preguntas de cribado se respondieron afirmativamente en seis de los siete estudios. En la propuesta competencial, los datos disponibles no permitieron afirmar que respondieran a la pregunta de investigación (Brasó et al., 2023), pues el estudio combinó trabajo experimental en el aula con la reflexión del alumnado y del profesorado sin declarar componentes diferenciados, por lo que, a juicio del revisor, su ubicación en la categoría de métodos mixtos es de ajuste débil.

Aunado a ello, los dos estudios con mediciones antes y después coincidieron en usar instrumentos adecuados con muestras de conveniencia, sin grupo de comparación ni control de variables de confusión y sin información suficiente sobre la integridad de los datos y la fidelidad de la intervención (Garcías et al., 2022; Ortuondo et al., 2022), lo que limita la atribución de los cambios al modelo aplicado.

En los tres estudios valorados como mixtos no se cumplió el criterio de calidad propio de cada tradición metodológica, y la integración de los componentes cuantitativo y cualitativo no pudo valorarse en un estudio (Urra et al., 2019), no se cumplió en otro (Brasó et al., 2023) y, en el tercero, se cumplió, aunque la interpretación de sus resultados no fue adecuada

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 5 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 257-271
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

(Moneo-Benítez & González, 2023). Dicho de otro modo, ninguno de los tres estudios mixtos cumplió a la vez los criterios de calidad, de integración y de interpretación.

Entre los estudios cualitativos, uno cumplió cuatro de los cinco criterios y no sustentó con los datos parte de su discusión (Souza et al., 2024), y en el otro no pudo determinarse si la interpretación se sustentaba en los datos, pues el texto anuncia siete temas, enumera seis y el resumen indica seis categorías (Martín-Moya et al., 2022). En definitiva, ningún estudio cumplió todos los criterios de su categoría, y las conclusiones de los estudios incluidos deben leerse como orientaciones para las prácticas formativas y no como efectos demostrados.

3.4. Síntesis de resultados

Este apartado agrupa los estudios incluidos según el modelo pedagógico que aplicaron y las contribuciones que reportaron. La agrupación permite responder a la pregunta planteada y ordena los hallazgos que se retoman en la discusión.

Tabla 3. Síntesis Temática de los Modelos Pedagógicos y sus Contribuciones.

Modelo o enfoque	Estudios	Contribución reportada
Aprendizaje cooperativo	Ortuondo et al. (2022)	Mejora del autoconcepto físico con diferencias de género.
Aula invertida	Martín-Moya et al. (2022)	Seis categorías de percepción del aprendizaje, con peso de la dimensión afectiva.
Simulación	Moneo-Benítez y González (2023)	Reducción del realismo docente cuando el trabajo es grupal.
Percusión corporal (Esku Dantza)	Garcías et al. (2022)	Cambios en el estado de ánimo tras una sesión.
Estrategias dinámicas y TIC	Souza et al. (2024)	Dificultades del prácticum por la reducción del tiempo efectivo de clase y los problemas estructurales.
Formación competencial	Brasó et al. (2023)	Formación en programación competencial y repositorio de unidades didácticas.
Teorías implícitas y modelos de formación	Urra et al. (2019)	Influencia de la experiencia previa en la percepción del rol docente.

Nota. Fuente: Guadalupe (2025). TIC = tecnologías de la información y la comunicación.

La tabla 3 organiza los estudios por modelo o enfoque pedagógico y resume la contribución que cada uno reporta. La síntesis identificó siete categorías, y cada estudio quedó asignado a una sola, por lo cual ninguna categoría reúne más de un trabajo ni puede identificarse un modelo predominante.

El aprendizaje cooperativo se documentó en un solo estudio incluido. En este sentido, Ortuondo et al. (2022) constataron una mejora del autoconcepto físico de futuros docentes de educación física tras una intervención cooperativa de cuatro meses, con diferencias de género.

Las metodologías activas de la formación universitaria se documentaron en dos estudios. En uno de ellos, concretamente, Martín-Moya et al. (2022) analizaron una experiencia de aula invertida con 54 estudiantes del Doble Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y obtuvieron seis categorías de percepción del aprendizaje en las que destacó la dimensión afectiva. En el otro, sin embargo, Moneo-Benítez y González (2023) analizaron con 226 estudiantes una propuesta de simulación, en la que el trabajo grupal redujo el realismo de la experiencia docente.

Desde otro punto de vista, cuatro estudios se centraron en propuestas ligadas a la práctica y al diseño formativo. Específicamente, Souza et al. (2024) entrevistaron a 12 docentes en formación del prácticum profesional sobre las estrategias aplicadas tras el confinamiento por la pandemia de COVID-19, y señalaron que la presencialidad exigió estrategias dinámicas, como aplicaciones, juegos didácticos y TIC, y que la reducción del tiempo efectivo de clase, los problemas estructurales y el descenso del aprendizaje complicaban el proceso educativo.

Por otro lado, Brasó et al. (2023) ofrecieron un modelo de formación competencial en una asignatura de tercer curso y un repositorio de unidades didácticas competenciales para la educación física en secundaria. De igual modo, Garcías et al. (2022) registraron, tras una sesión de percusión corporal con Esku Dantza, un aumento de la tensión y el vigor y una disminución de la depresión, la rabia y la fatiga.

En particular, Urra et al. (2019) identificaron, en 77 estudiantes chilenos de dos universidades, teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción del rol del profesor de educación física, con influencia de la experiencia previa y énfasis en los atributos personales. En resumen, estos cuatro estudios

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

comparten un foco en la práctica y en el diseño de la formación, más que en los modelos pedagógicos aplicados, aunque difieren en los participantes y en las variables que examinaron.

En relación con las contribuciones a las prácticas formativas, los estudios reportaron cambios en el autoconcepto físico (Ortuondo et al., 2022), en el estado de ánimo (Garcías et al., 2022) y en las percepciones del aprendizaje (Martín-Moya et al., 2022), así como insumos para el diseño formativo, como el repositorio de unidades didácticas (Brasó et al., 2023). También documentaron límites, como el menor realismo del trabajo grupal en la simulación (Moneo-Benítez & González, 2023) y las dificultades del prácticum, como la reducción del tiempo efectivo de clase (Souza et al., 2024). Ninguna de las contribuciones reportadas se refiere a la inclusión.

4. Discusión

En síntesis, la revisión identificó siete estudios, publicados entre 2019 y 2024, que permiten responder a la pregunta planteada. En ellos se aplicaron o describieron modelos y enfoques diversos, sin que ninguno se repitiera, junto con las teorías implícitas que subyacen a la percepción del rol docente. La muestra se compuso únicamente de estudiantes y docentes en formación, sin participación de docentes ya en ejercicio. Estas características delimitan el alcance de las conclusiones, que se refieren a la formación docente y no pueden extenderse sin cautela al ejercicio profesional.

En cuanto al alcance del corpus, la lectura a texto completo llevó a excluir cuatro trabajos cuya población era el alumnado escolar o que no se centraban en la formación docente. Esa decisión acota el corpus a la formación docente, aunque reduce su tamaño. Por añadidura, la valoración con el MMAT agrega una condición de lectura, pues ningún estudio incluido cumplió todos los criterios de su categoría.

Dentro del aprendizaje cooperativo, modelo documentado en un solo estudio incluido, la mejora del autoconcepto físico varió según el género (Ortuondo et al., 2022). En la literatura complementaria, las actividades con técnicas cooperativas aplicadas por docentes de Quito mostraron un alto grado de compromiso por superar los retos (Marcillo et al., 2020); de esta manera, ambos resultados son favorables, aunque se refieren a variables distintas. Con todo, la intervención no tuvo grupo de control ni control de variables de confusión (Ortuondo et al., 2022), por lo que la mejora debe leerse con prudencia.

La intensidad de las intervenciones varía de forma considerable entre los estudios incluidos. En un extremo, por ejemplo, Garcías et al. (2022) midieron el estado de ánimo tras una sola sesión; por el contrario, Ortuondo et al. (2022) intervinieron durante cuatro meses, con 46 sesiones. La diferencia limita la comparación entre estudios y obliga a distinguir los efectos inmediatos de los sostenidos.

La coherencia pedagógica de las propuestas aparece como un criterio transversal para leer estos estudios. En tal sentido, Hortigüela-Alcalá et al. (2022) presentaron 10 elementos clave para estructurar la enseñanza de la educación física, y el primero de ellos es plantear propuestas con coherencia pedagógica. El criterio resulta pertinente porque propuestas como las estrategias dinámicas apoyadas en tecnología (Souza et al., 2024) o el modelo de formación competencial acompañado de un repositorio (Brasó et al., 2023) reúnen más de un componente, y su descripción precisa puede determinar que otros equipos docentes las repliquen.

De manera complementaria, Zhang et al. (2024) subrayaron, en su revisión sistemática de 30 estudios, que la evidencia sobre las hibridaciones parciales de modelos pedagógicos es todavía escasa y que la investigación futura debe atender la competencia docente. El estilo actitudinal, que no figura entre los modelos de los estudios incluidos, ilustra cómo un modelo emergente busca su consolidación. En efecto, Álvarez-Sánchez et al. (2025) concluyeron, en una revisión de 26 artículos publicados entre 2005 y 2023, que el estilo cumple casi todos los criterios para

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

considerarse un modelo pedagógico.

Esa conclusión procede de una síntesis de la literatura sobre diversos contextos educativos; por lo tanto, su traslado a la formación docente requiere estudios específicos. En esta línea, Segovia et al. (2023) sostuvieron que la educación deportiva se difundiría mejor con mayor presencia y calidad en la formación inicial, dada la importancia que se atribuye a la socialización profesional. En el mismo sentido, Urra et al. (2019) advirtieron que la experiencia previa influye en la percepción del rol docente, y otro estudio reportó que las concepciones previas de futuros maestros cambiaron tras cursar didáctica de la educación física (Eirín-Nemiña et al., 2024).

En la formación inicial universitaria, las metodologías activas se acompañan de valoraciones favorables, aunque con matices. Primeramente, Martín-Moya et al. (2022) destacaron el peso de la dimensión afectiva en las percepciones del alumnado sobre el aula invertida. En la literatura complementaria, de igual manera, Jeong y Chung (2023) observaron que, según las percepciones del alumnado, el aula invertida favoreció el aprendizaje autodirigido de futuros docentes de educación física, aunque algunos de ellos, en los grupos focales, manifestaron preferir retroalimentación inmediata del docente.

En cuanto a la simulación, en contraste, Moneo-Benítez y González (2023) encontraron que el trabajo grupal reduce el realismo de la experiencia docente, lo que sugiere diseñar las simulaciones para que cada futuro docente asuma el rol de enseñar. En último lugar, el análisis de las prácticas pedagógicas de la formación inicial en Medellín, Colombia, concluyó que las habilidades de pensamiento de orden inferior son las de mayor incidencia en la reflexividad del estudiantado (Fernández et al., 2022), por lo que conviene acompañar las metodologías activas con espacios de reflexión sobre la práctica.

La gamificación, que suele vincularse con la motivación, no figura entre los modelos de los siete estudios incluidos. En la evidencia complementaria consultada aparece aplicada a estudiantes de secundaria, y no a la formación docente, como en la hibridación con el modelo de responsabilidad personal y social (Valero-Valenzuela et al., 2020). De allí que su contribución a la formación docente quede por documentar en esta revisión.

La dimensión emocional y afectiva aparece de forma explícita en dos estudios incluidos. Además de la categoría afectiva que identificaron Martín-Moya et al. (2022), Garcías et al. (2022) la midieron mediante el estado de ánimo. En los demás estudios el foco declarado fue otro, como el autoconcepto físico o las percepciones del rol docente, lo que deja abierta la pregunta de cómo los modelos pedagógicos influyen en la experiencia emocional de los futuros docentes a lo largo de un proceso formativo completo.

La evaluación no fue objeto de estudio en ninguno de los siete estudios incluidos, y la literatura complementaria muestra que es un punto crítico. En una propuesta con alumnado escolar, la evaluación formativa y compartida se incorporó como componente de un modelo híbrido (Armengol et al., 2024). En la formación inicial chilena, del mismo modo, Asenjo-Paredes et al. (2024) exploraron las concepciones y prácticas evaluativas con 219 estudiantes y 21 profesores de dos campus del sur austral de Chile, y encontraron presencia de métodos e instrumentos tradicionales de evaluación, junto con intencionalidad formativa.

En primaria, Arija et al. (2025) informaron que el 69,1% de 310 docentes empleaba evaluación tradicional, aunque el 84,4% percibía que aplicaba metodologías activas. Por su parte, Santos-Calero et al. (2024) abordaron la coevaluación en la formación inicial mediante un estudio de caso con 10 participantes. Estas evidencias sugieren que la incorporación de modelos activos puede quedar incompleta si la evaluación no se transforma en la misma dirección.

Ninguno de los siete estudios incluidos tuvo la inclusión como foco declarado, un vacío que contrasta con su presencia en la literatura complementaria. En el plano actitudinal, Cañadas et al. (2023) evidenciaron

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 5 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 257-271
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

actitudes positivas hacia la inclusión educativa en 995 docentes de educación física de España. En cuanto al género, Ortuondo et al. (2022) detectaron diferencias entre los futuros docentes. En este punto, Espoz et al. (2025) partieron de que la motivación en educación física disminuye durante la secundaria, en particular en las alumnas.

En relación con la formación docente en general, a su vez, Burgos (2025) reveló, mediante una revisión sistemática, que las estrategias más efectivas para fomentar la inclusión integran componentes teóricos, prácticos y afectivos mediante cursos específicos, mentoría, aprendizaje-servicio y formación en empatía. A la luz de lo anterior, conviene incorporar la inclusión y el género como variables explícitas en las investigaciones sobre modelos pedagógicos en la formación docente.

En el plano geográfico, la revisión sobre la promoción de valores en la formación del profesorado ubicó a España a la cabeza de la investigación (Pérez, 2023). La coincidencia de esa revisión con la distribución geográfica de los siete estudios incluidos sugiere que, en las fuentes consultadas, la producción indexada sobre estos temas se concentra en España, aunque esta revisión no comparó de manera sistemática la producción por países.

Los valores y la dimensión social de la formación recibieron una atención desigual. En este marco, Pérez (2023) halló que en los futuros docentes se promueven valores morales, prosociales y reflexivos mediante metodologías activas, como el aprendizaje-servicio, los diarios reflexivos y los dilemas morales. En los estudios incluidos, el diario reflexivo se empleó como técnica de recolección (Martín-Moya et al., 2022), y ninguna categoría de la síntesis temática se centró en la educación en valores. La diferencia obedece a los criterios de esta revisión, centrada en los modelos pedagógicos, por lo que ambas revisiones se complementan.

Cinco de los siete estudios proceden de España y dos de Chile, por lo que los resultados reflejan esos contextos. La evidencia complementaria procede de la República Dominicana (Montás & Sánchez, 2022), Argentina (Lapuente et al., 2022), Costa Rica (Márquez-Barquero et al., 2023) y Colombia (Fernández et al., 2022). Por esta razón, las conclusiones deben trasladarse con cautela a otros contextos, y la guía de la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015) ofrece un marco para contrastarlas.

Un balance de las contribuciones reportadas permite precisar el alcance de la evidencia. Las contribuciones se ubican en cuatro planos: el afectivo o emocional (Garcías et al., 2022; Martín-Moya et al., 2022), el del autoconcepto físico (Ortuondo et al., 2022), el perceptivo (Moneo-Benítez & González, 2023; Souza et al., 2024; Urra et al., 2019) y el del diseño formativo (Brasó et al., 2023). Ninguno de los estudios incluidos informó un seguimiento de los participantes tras su formación ni medidas de su desempeño profesional; por tanto, las contribuciones describen procesos y percepciones durante la formación y no sus efectos sobre la práctica posterior.

Los resultados permiten derivar implicaciones teóricas y prácticas. En el plano teórico, la delimitación de lo que cuenta como modelo pedagógico sigue abierta, pues los estudios incluidos abarcan desde modelos establecidos hasta teorías implícitas y propuestas competenciales, y la literatura complementaria discute la consolidación del estilo actitudinal y de las hibridaciones. En el plano práctico, en primer lugar, los programas de formación pueden incorporar el aprendizaje cooperativo y las metodologías activas, que reportaron contribuciones favorables en los estudios incluidos, con la cautela que impone su calidad metodológica.

En segundo lugar, las propuestas con más de un componente requieren un criterio explícito de combinación. En tercer lugar, conviene alinear la evaluación con los modelos aplicados, a fin de que la innovación metodológica no se limite a las actividades. Para finalizar, la formación de los propios formadores merece atención, pues se han estudiado las barreras del profesorado universitario en la formación inicial de educación física (Montás & Sánchez, 2022), y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

propuestas formativas como el repositorio de unidades didácticas (Brasó et al., 2023) muestran una vía para vincular los modelos con un producto formativo concreto.

4.1. Limitaciones

Esta revisión tiene limitaciones que se derivan de su propio diseño. El protocolo no se inscribió en un registro público, por lo que no existe un documento previo con el cual contrastar las decisiones tomadas durante el proceso. Más aún, la búsqueda se limitó a Dialnet, Web of Science y Scopus, al periodo de 2019 a 2025 y a los idiomas español e inglés, y los criterios exigieron la indexación de las revistas, por lo que no se incluyeron estudios publicados fuera de esos límites.

La selección, la extracción y la valoración con el MMAT las realizó un solo revisor, sin segundo evaluador independiente. Los 40 registros que no se sometieron al cribado y los 29 informes excluidos a texto completo en la selección inicial no se desglosaron por motivo, lo que impide reconstruir con detalle esas decisiones. A ello se suma que el corpus quedó reducido a siete estudios, y la heterogeneidad de diseños, poblaciones y variables no permitió un metaanálisis, por lo que las contribuciones se presentan de forma descriptiva y no cuantifican el tamaño del efecto de ningún modelo.

5. Conclusiones

La revisión identificó, en siete estudios publicados entre 2019 y 2024 y seleccionados de 393 registros, los modelos pedagógicos aplicados en la formación docente en Ciencias de la Actividad Física. El aprendizaje cooperativo, el aula invertida, la simulación, la percusión corporal, las estrategias dinámicas apoyadas en tecnología y la formación competencial se documentaron cada uno en un estudio, y un séptimo estudio describió las teorías implícitas que subyacen a la percepción del rol docente. Con esta identificación se atiende la primera parte del objetivo de la revisión, que se completa con las contribuciones reportadas.

Las contribuciones reportadas se concentran en el autoconcepto físico, el estado de ánimo y las percepciones del alumnado, y los estudios advierten también restricciones del trabajo grupal en la simulación y del tiempo efectivo de clase en el prácticum. La evidencia es heterogénea y se concentra en España y Chile; ningún estudio cumplió todos los criterios de calidad de su categoría en el MMAT, y dos estudios con mediciones antes y después carecieron de grupo de comparación. Por lo anterior, las contribuciones se interpretan como orientaciones para el diseño formativo y no como efectos demostrados.

En el plano formativo, los programas pueden incorporar el aprendizaje cooperativo y las metodologías activas, con propuestas que expliciten el criterio de combinación entre componentes y con una evaluación alineada con los modelos aplicados. Al mismo tiempo, las investigaciones futuras requieren estudios con grupo de comparación, seguimiento posterior a la intervención y metodologías mixtas que profundicen en la experiencia emocional de los futuros docentes, así como estudios que incorporen la inclusión, el género y la evaluación como objetos explícitos y que se realicen en otros contextos latinoamericanos.

6. Referencias

Álvarez-Sánchez, J. L., Gutiérrez-García, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2025). Assessing the development of the attitudinal style as pedagogical model in physical education: A scoping review. *Retos, 62*, 765–776. https://doi.org/10.47197/retos.v62.109744

Arija, A., Martínez, L. F., Ruiz-Montero, P. J., & Santos Pastor, M. L. (2025). (In)coherencias de la evaluación en los modelos pedagógicos en Educación Física en Primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 18*(38), 66–79. https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10353

Armengol, T., Jarana, A., Ramírez, J., & Cenizo, J. M. (2024). Hibridación de modelos pedagógicos a través del acrosport. Una propuesta de situación de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Retos, 52*, 92–103. https://doi.org/10.47197/retos.v52.101912

Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., & Navarro-Patón, R. (2023). News of the pedagogical models in physical education: A quick review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(3), Article 2586. https://doi.org/10.3390/ijerph20032586

Asenjo-Paredes, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2024).

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Concepciones y prácticas evaluativas en la formación inicial del profesorado en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física, 25*(1), 1–17. https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 27*(1), Artículo 3. https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053

Bennasar-García, M. I., & Silva, M. A. (2024). Educación física de calidad: Realidad en América Latina. *MENTOR. Revista de investigación educativa y deportiva, 3*(7), 269–291. https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7253

Brasó, J., Pérez, M., Arderiu, M., & Rillo-Albert, A. (2023). Formación docente en educación física: Creación de un repositorio de unidades didácticas. *Retos, 49*, 414–426. https://doi.org/10.47197/retos.v49.98114

Burgos, J. A. (2025). Estrategias de formación docente para promover la inclusión en educación básica: Una revisión sistemática. *Revista Scientific, 10*(Ed. Esp. 5), 246–263. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2025.10.e5.12.246-263

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M., & Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 15–28. https://doi.org/10.6018/reifop.574461

Eirín-Nemiña, R., García-Antelo, B., Longueira-Matos, S., & Castro-Rodríguez, M. M. (2024). Beliefs and previous concepts about physical education in primary education undergraduate students. *Education Sciences, 14*(6), Article 670. https://doi.org/10.3390/educsci14060670

Espoz, S., Hinojosa-Torres, C., Del Val-Martín, P., & Farías-Valenzuela, C. (2025). Hibridación de los modelos pedagógicos y la motivación del alumnado de Educación Física: Estudio piloto. *Retos, 71*, 250–259. https://doi.org/10.47197/retos.v71.116218

Fernández, J. R., Hincapié, D., & Aparicio, J. L. (2022). La reflexividad desarrollada durante las prácticas pedagógicas de formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín, Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 48*(1), 89–108. https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000100089

Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J. E., Forte, P., & Marinho, D. A. (2023). Teaching models in physical education: Current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine, 12*(1), 53–60. https://doi.org/10.26773/mjssm.230307

García, L. M., Gutiérrez, D., & Fernández, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: Una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 113–121. https://doi.org/10.18172/con.3913

Garcías, S., Joven, A., & Lorente-Catalán, E. (2022). Percusión corporal a través de la Esku Dantza. Efectos sobre las emociones en estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Retos, 45*, 326–336. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91463

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., ... Welch, V. A. (Eds.). (2024). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions (version 6.5). Cochrane.

Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., ... Vedel, I. (2019). Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: A modified e-Delphi study. *Journal of Clinical Epidemiology, 111*, 49–59. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Hernando-Garijo, A. (2022). En búsqueda de acuerdos sobre los fines pedagógicos que han de regir en la Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 8*(2), 255–282. https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8874

Jeong, S.-H., & Chung, J.-Y. (2023). Adopting flipped learning (FL) for physical education pre-service teachers at a Korean university. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 12*(5), Article 1. https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0121

Lapuente, A., Garatte, M. L., & Simoy, M. S. (2022). La formación del profesorado en Educación Física. Entre la prescripción y la realidad. *Educación Física y Ciencia, 24*(1), Artículo e203. https://doi.org/10.24215/23142561e203

Lobo-de-Diego, F., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas-Aguado, R. (2025). Aprendizaje-Servicio y promoción de la actividad física en centros sociales durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Psychology, Society & Education, 17*(1), 51–59. https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17409

Marcillo, J. C., Núñez, L. F. X., Acuña, M. C., & Beltrán, M. A. (2020). El desarrollo de los enfoques curriculares de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24*(2), 145–166. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1324

Márquez-Barquero, M., Azofeifa-Mora, C., & Salazar-Rojas, W. (2023). La Educación Física y las competencias docentes presentes en la formación inicial. *Revista Electrónica Educare, 27*(2), 1–19. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15852

Martín-Moya, R., Hoyo-Guillot, A., Ruiz-Montero, E., & Ruiz-Montero, P. J. (2022). Impacto de una experiencia flipped classroom en las percepciones sobre el aprendizaje del alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 5 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 257-271
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Espiral. Cuadernos del Profesorado, 15(30), 95–107. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.7133

McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO.

Moneo-Benítez, S., & González, M. del C. (2023). Análisis de una propuesta de simulación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Retos, 49*, 1038–1044. https://doi.org/10.47197/retos.v49.97270

Montás, M., & Sánchez, 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

Ortuondo, J., Hortigüela-Alcalá, D., Bidaurrazaga-Letona, I., & Zulaika, L. M. (2022). Efectos de una intervención basada en el aprendizaje cooperativo sobre el autoconcepto físico de futuros docentes de Educación Física. *Retos, 44*, 827–836. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90317

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez, S. (2023). La promoción de valores en la formación del profesorado de Educación Física: Una revisión sistemática. *Revista Educación, 47*(1), 646–663. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51989

Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía, 74*(3), 51–66. https://doi.org/10.13042/bordon.2022.95090

Santos-Calero, E., Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2024). Procesos de coevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Alteridad, 19*(1), 22–33. https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.02

Segovia, Y., Gutiérrez, D., & García, L. M. (2023). Pre-service teacher education in pedagogical models: The Sport Education case in Spain. *Cultura, Ciencia y Deporte, 18*(57), 113–132. https://doi.org/10.12800/ccd.v18i57.2003

Serrano, M., Rodríguez, A. R., & Ramírez, G. (2022). Formación permanente del profesorado de Educación Física: Análisis de los centros del profesorado (CEP). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(2), 297–317. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16797

Souza, R., Cáceres-Brito, I., González-Lezana, I., Flores-Lucero, J., Jaramillo-Canseco, E., & Castillo-Retamal, F. (2024). Estrategias pedagógicas post confinamiento de docentes en formación en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física, 25*(2), 1–16. https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.12

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*(1), Article 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Urra, B. A., Fehrenberg, M. J., Muñoz, M., Matheu, A., & Reyno, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos, 36*, 159–166. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532

Valero-Valenzuela, A., Gregorio, D., Camerino, O., & Manzano, D. (2020). Hybridisation of the teaching personal and social responsibility model and gamification in physical education. *Apunts Educación Física y Deportes*, (141), 63–74. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08

Zhang, J., Geok Soh, K., Bai, X., Mohd Anuar, M. A., & Xiao, W. (2024). Optimizing learning outcomes in physical education: A comprehensive systematic review of hybrid pedagogical models integrated with the Sport Education Model. *PLOS ONE, 19*(12), Article e0311957. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311957

Reseña biográfica del autor

Kevin William Guadalupe Sánchez | kguadalupes@ucvvirtual.edu.pe

Economista con maestría en Administración Pública y experiencia en gestión académica y administrativa en la Universidad de Guayaquil. Se desempeña en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, en la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, donde contribuye al fortalecimiento institucional, a la planificación estratégica y a la mejora continua de los procesos académicos. Combina su formación económica y administrativa con un interés por la calidad educativa y la innovación pedagógica.

Agradecimientos. El autor agradece a la Universidad César Vallejo, Piura, Perú, por el respaldo institucional brindado para la elaboración de este artículo.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e5.14.257-271
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Declaraciones del autor

Contribución del autor (Taxonomía CRediT). Kevin William Guadalupe Sánchez: conceptualización, metodología, investigación, curaduría de datos, análisis formal, visualización, redacción del borrador original y revisión del manuscrito.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo y fue costeada con recursos propios del autor.

Conflicto de intereses. El autor declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que sustentan esta revisión provienen de estudios publicados y se encuentran en las referencias citadas. La ecuación de búsqueda y la matriz de extracción pueden obtenerse previa solicitud al autor mediante el correo (kguadalupes@ucvvirtual.edu.pe). El protocolo de la revisión no se inscribió en PROSPERO.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. El autor utilizó Claude, de Anthropic, como apoyo en la revisión de la ortografía y la gramática, en la aplicación de las normas APA 7, en la verificación de la correspondencia entre las citas y las referencias. La búsqueda, la selección, la extracción, el análisis y la redacción científica estuvieron a cargo del autor, quien supervisó y validó el resultado, incluida la valoración con el MMAT.

Aprobación ética y consentimiento informado. Esta investigación no requirió aprobación de un comité de ética ni consentimiento informado, porque es una revisión de estudios ya publicados y no involucró participantes humanos.

Revista Scientific - Artículo de Revisión Sistemática - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 5 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 257-271
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional