

## Formación Permanente del Profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria: características y diseño

### In-service training for Physical Education teachers in compulsory secondary education: characteristics and design

Mauricio Serrano-Brazo, Augusto Rembrandt Rodríguez-Sánchez, Gonzalo Ramírez-Macías  
Universidad de Sevilla (España)

**Resumen.** La formación permanente constituye un elemento fundamental en el desarrollo profesional continuo del profesorado. El objetivo de esta investigación es establecer qué características debe tener la formación permanente según el profesorado de Educación Física de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. El diseño de investigación utilizado ha sido el estudio de caso embebido, haciendo uso de la entrevista semiestructurada para la recolección de los datos de la muestra ( $n = 20$ ). Para el análisis de datos se ha aplicado la técnica de análisis de contenido mediante el uso del software Atlas.ti v.8.4. Los resultados muestran que el profesorado de Educación Física diagnostica como obstáculo el diseño actual de las formaciones ofrecidas por los centros del profesorado (CEP), exponiendo que no responden a las dificultades propias de la asignatura. En conclusión, se destaca que la formación permanente ofrecida por los centros del profesorado no está abordando las necesidades del profesorado, a la vez que su participación en estas actividades no supone un incentivo real para la profesión. Se precisa un aumento en la oferta de las acciones formativas del área, elevando su aplicabilidad y especificidad, haciendo de la experiencia docente la base para configurar el diseño de las acciones formativas.

**Palabras clave:** educación física; formación continua; formación de profesores; incentivo; necesidad de formación.

**Abstract.** In-service training is a fundamental element in the continuing professional development of teachers. The purpose of this research is to determine what characteristics in-service training should have, according to Physical Education teachers at the compulsory secondary level in Andalusia. The research design used was an embedded case study, in which semi-structured interviews were used to collect data from the sample ( $n = 20$ ). Content analysis was used to analyse the data using Atlas.ti v.8.4 software. The results show that Physical Education teachers diagnose the current design of the training courses offered by the Teacher Training Centres (CEP) as an obstacle, stating that they do not respond to the specific difficulties of the subject. Finally, it is pointed out that the in-service training offered by the teacher training centres does not meet the needs of teachers, while their participation in these activities does not provide a real incentive for the profession. There is a need to increase the supply of training in this area, to make it more applicable and specific, and to make teaching experience the basis for the design of training activities.

**Keywords:** continuing teaching; incentive; need for training; physical education; teacher training.

---

Fecha recepción: 07-04-23. Fecha de aceptación: 30-08-23

Mauricio Serrano Brazo

mauserbra@alum.us.es

### Introducción

La formación permanente es un elemento inalienable de la profesión docente, ya que supone la mejora continua de los procesos educativos y de desarrollo profesional, con especial incidencia sobre su autonomía (Pascual-Arias et al., 2022). En el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2018), el 84% de los docentes españoles de Educación Secundaria Obligatoria declararon que su participación en la formación permanente tuvo una repercusión positiva sobre su labor docente. El 92% había asistido, al menos, a una actividad formativa en el último año, siendo la modalidad presencial la más habitual.

La institucionalización de la formación permanente del profesorado y su desarrollo ha permitido generar conocimiento pedagógico, consiguiendo mejorar la profesionalización del docente desde las experiencias acontecidas en el propio sistema educativo (Imbernón, 2019). La reflexión de las prácticas innovadoras a través de la formación erige el espacio necesario para la reflexión, permitiendo modificar las concepciones iniciales sobre la enseñanza (González-Calvo & Barba, 2014).

En este contexto, según Dowling (2006), la formación permanente en Educación Física debe alejarse de propuestas neoliberales, puesto que instrumentalizarían las estructuras educativas. Se requiere, por tanto, el desarrollo de una

profesionalización docente con carácter democrático, donde prime el aprendizaje común, extraído a partir de las interacciones de la práctica en la comunidad educativa.

En la Ley Orgánica 3/2020 se precisa que el carácter dinámico que poseen los sistemas educativos ocasiona que la formación del profesorado sea una necesidad continua. Por ello, a través de la formación permanente y las actuaciones formativas propuestas desde los diferentes centros del profesorado (en adelante, CEP), se da respuesta a los requerimientos reivindicados desde el colectivo docente. En Andalucía, estas necesidades formativas se recogen en los Proyectos de formación del Plan de Centro de los Centros del Profesorado, tal y como se dispuso en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2014). El Decreto 327/2010 concreta que el departamento de formación, evaluación e innovación educativa, presente en cada uno de los institutos de educación secundaria, es el órgano de coordinación docente encargado de diagnosticar las necesidades formativas del profesorado, así como de colaborar con el centro del profesorado al que se encuentre adscrito para la oferta de actividades formativas. No obstante, bajo el amparo de los CEP, el profesorado puede impulsar la creación de actividades de autoformación, en las que el contenido formativo es propuesto desde el colectivo, facilitando la adaptación a contextos educativos concretos (Molina & López-Pastor, 2019). Este tipo de

diseños sitúa a los centros educativos como una pieza clave para el avance de la formación permanente como elemento de transformación social (Carreiro da Costa et al., 2016).

Tannehill (2021) determina que el correcto avance profesional continuo debe basarse en las necesidades e intereses detectados a partir de la propia experiencia docente. En consecuencia, la formación permanente para el profesorado de Educación Física requiere del compromiso e implicación activa del colectivo. Este desarrollo profesional docente conecta, a su vez, con la búsqueda de un entendimiento integral de la profesión, apoyada en su contexto. Con este propósito, la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 (2020) ha fijado como una de sus metas la reforma en profundidad de la formación inicial y permanente de la profesión docente.

Para alcanzar este fin, es indispensable generar espacios en los que se invite a la reflexión, para poder redefinir de forma constante qué características precisa incorporar la formación permanente de la especialidad (MacPhail & Lawson, 2020). El fomento de estos procesos reflexivos está positivamente influenciado por modelos de formación continua que impulsan la colaboración en el profesorado. Por ello, Pedraza-González & López-Pastor (2015) proponen la investigación-acción como apoyo para la mejora de la práctica docente. En esta línea, Ibaibarriaga & Tejero-González (2020) señalan que los programas formativos basados en el modelo de responsabilidad personal y social dotan al colectivo de las herramientas necesarias para implementar propuestas en centros en los que el contexto tenga características similares.

Los docentes reclaman una formación permanente en la que el componente pedagógico adopte mayor importancia que el propio contenido, señalando que esta característica posibilita la transposición didáctica para su puesta en práctica (Blázquez, 2021; Castejón-Oliva & Jiménez-Fuentes, 2017).

La influencia de las circunstancias que definen el contexto educativo son fundamentales para llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades del profesorado (Luis-Pascual, 2008). A su vez, para lograr maximizar la participación del colectivo docente, Da Cruz (2013) sugiere reconsiderar la oferta formativa, valorada como inadecuada por su baja especificidad y en la que el componente práctico de las acciones formativas debe adoptar un papel fundamental (Barrientos et al., 2019).

En el desarrollo profesional docente, el descubrimiento de las necesidades manifestadas por el profesorado es uno de los principales sustentos para el entendimiento de sus demandas. Es por ello que el objetivo de este estudio es identificar qué características establecen los docentes de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía para la formación permanente del profesorado.

## Método

El diseño de investigación empleado ha sido el estudio de caso embebido (Yin, 2018), ya que permite descubrir las

necesidades del profesorado de Educación Física, entendiendo que el contexto queda integrado por múltiples unidades de análisis, representadas por la experiencia de los participantes.

## Muestra

Para acceder a la población de interés, el muestreo llevado a cabo es de tipo no probabilístico, con carácter intencional (Goodman, 2011; Patton, 2015). Las características de los docentes participantes del estudio quedaron definidas por los criterios de inclusión: profesorado en activo de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos de Andalucía, que tuviesen al menos siete años de experiencia docente, puesto que representa el punto de inflexión en el que la capacidad para cambiar las ideas del profesorado disminuye (Bacaicoa & Marín, 2001).

El número de entrevistas realizadas ( $n = 20$ ), coincidente con las propuestas llevadas a cabo para estudios cualitativos (Creswell, 2007; Guest et al., 2006), quedó establecida por la saturación de los datos hallados (Glaser & Strauss, 2006). Para alcanzarla, las entrevistas fueron sucediéndose solo cuando se había analizado y transcrito la anterior, finalizando el proceso de análisis de la totalidad de entrevistas cuando la información hallada representaba categorías y datos ya reportados con anterioridad (Fusch & Ness, 2015).

En cuanto a las características del tipo de centro de trabajo, todos los participantes han trabajado como docentes de Educación Física a lo largo de su desarrollo profesional, aunque en este momento, el 10% imparte clases en los ciclos formativos de grado superior de la especialidad. Todas las provincias andaluzas han quedado representadas por las personas entrevistadas, así como el 96,8% de los CEP de Andalucía, con los que han mantenido vinculación los participantes.

La muestra de audio transcrita la componen 718 minutos de entrevistas, donde participaron 4 mujeres (20%) y 16 hombres (80%), con una experiencia media de 18,5 años ( $\sigma = 6,6$ ) en la docencia.

## Instrumento

Se ha utilizado la entrevista semiestructurada como técnica para la recogida de datos, señalada por Brinkmann (2018) por su adecuación para caracterizar e interpretar los fenómenos relacionados con el objeto de estudio, haciendo uso del enfoque de la persona entrevistada. Por ello, este instrumento se presenta como adecuado, ya que consigue, a partir de las creencias asociadas a las experiencias del profesorado, acceder a la percepción que tienen sobre las características que debe poseer la formación permanente del propio colectivo (Russel, 2012). En su creación se siguieron los pasos especificados por Maxwell (2012) para investigaciones cualitativas.

Para identificar y sistematizar qué reclamos formativos precisaba el profesorado de Educación Física, se aplicaron las etapas propuestas para la detección de necesidades (Guba & Lincoln, 1982), que sirvieron de guía para construir la

entrevista. Con el propósito de conseguir una entrevista donde el epicentro fuese la narración del entrevistado, se utilizó la propuesta establecida por Galleta (2013), en la que se incluyen acciones como el uso de sondas, para maximizar la exploración en la búsqueda de respuestas más significativas.

### Procedimiento

El contacto con los participantes, anterior al acto de entrevista, se llevó a cabo mediante llamada telefónica, donde se explicaba en qué consistiría su participación en el proceso, así como la necesidad de realizar un formulario previo a través de la plataforma *EUSurvey*

(<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/5a00f2de-6a8c-5021-bdaf-616ae37b268f>). Este instrumento recoge las preguntas sociodemográficas y el consentimiento informado. De este modo, se accede a la autorización para el tratamiento de los datos de los entrevistados, según lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, así como en el Reglamento 2016/679 de la Unión Europea. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma telemática, como resultado de las recomendaciones impuestas por la COVID-19. En la Tabla 1 puede observarse cuáles han sido las preguntas utilizadas como guía para conducir la entrevista.

Tabla 1.

Guía de preguntas para la realización de la entrevista

Guía de preguntas para la realización de la entrevista	Guía de preguntas para la entrevista
¿Cuántos años lleva en activo en la profesión? / ¿Cuál es su situación familiar? / ¿Cómo influye esta situación a su formación?	
¿Cómo ha cambiado su visión con el paso del tiempo con respecto a estas actividades? / ¿Cree que lo ha hecho la de sus compañeros con más experiencia? / ¿Ha cambiado la realidad social a la que ahora se enfrenta?	
¿Cuáles son las razones que le hacen participar en actividades de formación permanente?	
¿Qué tipo de formación permanente suele llevar a cabo? / ¿Cuándo hizo la última? / ¿Lo considera importante? / ¿Y necesario?	
¿Qué otros medios utiliza para mantenerse informado de las novedades en el campo? / ¿Por qué elige esos?	
¿Cuáles son las dificultades que encuentra para poder realizar formación permanente? / ¿Recibe algún tipo de ayuda de su centro?	
¿Ha vuelto a participar en actividades o formaciones en la universidad desde que terminó sus estudios iniciales? / ¿Por qué?	
¿Ha participado en formaciones en su CEP de referencia? / ¿Por qué? / ¿Todas estaban relacionadas con la Educación Física? / ¿cómo fue la experiencia?	
¿Suele dirigir su interés hacia aquellas que estén relacionadas con la Educación Física? / ¿Por alguna razón?	
De las actividades en las que ha participado, sean de la especialidad o no, ¿qué formato ofrece un mejor aprendizaje? / ¿Es ese el formato en el que suele participar? / ¿Por qué?	
¿En qué deben basarse las actividades formativas que se diseñen para la asignatura de Educación Física? / ¿Y se hace así? / ¿Pueden aplicarse en clase después?	
¿Sabría decirme cómo se eligen las temáticas para estas formaciones? / ¿Qué papel juega su asesor de referencia para mejorarlo? / En ese caso, ¿responden a las demandas del colectivo?, ¿las de la especialidad también lo hacen?	
Con respecto a las referidas a la especialidad, ¿considera que la oferta es suficiente? / ¿Qué impedimento puede haber para ello?	
¿Cada cuánto tiempo cree que deberían realizarse formaciones? / ¿En un año? / ¿Y en horas?	
Con respecto a los contenidos de la asignatura, ¿hay alguno que represente una mayor dificultad en el día a día? / ¿Cuál es el mayor problema al que se enfrenta en el desarrollo de la profesión? / ¿Pero cuál es el obstáculo real que tiene darlo? / Eso con respecto al alumnado, y con respecto a usted ¿cuál cree que es su mayor necesidad profesional?	
¿Podría ayudarse desde la formación permanente a paliarlo? / ¿Por qué?	
Si mejora en este aspecto, ¿tendría efectos positivos sobre el alumnado? / ¿Esto ocurre con cualquier formación?	
¿Participa de alguna forma en la mejora de la formación docente del colectivo? / ¿Sabría cómo hacerlo? / ¿Cómo contribuye a la mejora? / ¿Con qué aportaciones?	

Para poder llevar a cabo el proceso de entrevista, se utilizó el software *Open Broadcaster* (<https://obsproject.com>) como medio de grabación, permitiendo así, validar la exhaustividad de la información recogida y facilitando su ulterior transcripción (Barribal & While 1994).

### Análisis de datos

La estrategia elegida para el tratamiento de datos ha sido el análisis de contenido (Krippendorff, 1990), puesto que permite abstraer la información extraída de las entrevistas para encontrar qué demandas son comunes en el profesorado de Educación Física, en relación con las características de la formación permanente. Para poder interpretar las descripciones ofrecidas por los participantes, se aplicó la propuesta de Graneheim & Lundman (2004), ya que permite comprender el significado subyacente mediante la adopción de diferentes posturas (Graneheim et al., 2017).

El proceso de análisis de datos comenzó con la información obtenida a partir de la primera entrevista realizada. Para analizar los datos provenientes de las diferentes entrevistas se emplearon las técnicas y ciclos de codificación formulados por Saldaña (2015). En la Figura 1 se expone la relación entre los ciclos de codificación, los componentes del análisis de contenidos incluidos dentro de cada uno de los ciclos, propuestos por Krippendorff (1990), y las técnicas de codificación empleadas.

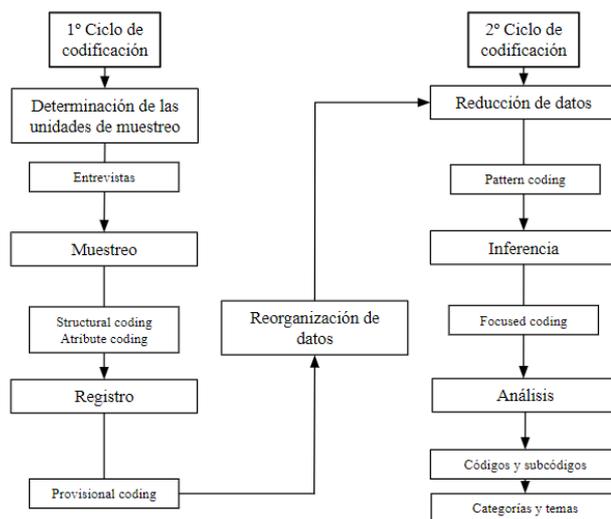


Figura 1. Relación de los ciclos de codificación, componentes del análisis y técnicas aplicadas

El primer ciclo de codificación tiene como paso inicial determinar las unidades de muestreo, representadas en esta investigación por las entrevistas llevadas a cabo. La técnica de *structural coding* es ideal para el muestreo, ya que permite establecer la conexión existente entre los datos y las preguntas que componen la entrevista, pudiendo agruparlos mediante conjuntos de datos a través de la técnica *attribute coding*. En la fase de registro, y con el objetivo de generar

de forma análoga diferentes códigos sobre una misma unidad de información, se utilizó la técnica *provisional coding*.

Tras la finalización del primer ciclo de codificación se produce la reorganización de los datos. En el segundo ciclo de codificación se desarrolla la fase de reducción de datos que, por medio de la técnica *pattern coding*, consigue condensar gran cantidad de información en un menor número de unidades analíticas, explorando cuáles son sus puntos comunes. Para la inferencia, a través de la aplicación de la técnica *focused coding*, se consigue categorizar los datos que poseen semejanzas conceptuales. Esta recodificación, extraída durante el primer ciclo de codificación, permitió reducir los códigos y subcódigos a categorías y temas. Para llevar a cabo este proceso se empleó el software de análisis cualitativo *Atlas.ti*, en su versión 8.4 (<https://atlasti.com>). Sinkovics & Alfoldi (2012) señalan la adecuación de este tipo de programas, puesto que posibilita la interacción entre la información extraída del análisis de contenido, en relación con las bases teóricas y conceptuales de la investigación.

## Resultados

La información recogida previamente a través del formulario, así como la codificación de los datos extraídos de las entrevistas, posibilita establecer qué características debe tener la formación permanente para el profesorado de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Los resultados obtenidos, provenientes del análisis de

contenido mediante el empleo de la técnica *focused coding*, han permitido generar nuevas categorías, donde la frecuencia queda determinada por la repetición de expresiones manifiestas en el texto al concepto representado. A su vez, se ha reorientado la categorización de aquellos datos que poseían semejanzas conceptuales. Definir la existencia de estas relaciones de similitud entre categorías posibilita integrarlas en un tema. La Tabla 2 presenta los siete temas inferidos, resultantes de la aplicación del segundo ciclo de codificación.

Tabla 2.

Temas	Categorías	Frecuencias de los temas extraídos tras la finalización del segundo ciclo de codificación	
		Σ	Frecuencias Absolutas ( $n_i$ ) % sobre el total
Características del profesorado y su contexto	14	515	21,05
Características y demandas CEP	14	465	19,00
Contenidos	15	320	13,08
Demandas en el diseño de formaciones	14	368	15,04
Dificultades del profesorado de EF	9	291	11,89
Principios para la participación	10	316	12,91
Tipología de formación	9	172	7,03
Total	85	2447	100

En la Tabla 3 se muestran las dos categorías de mayor frecuencia dentro de cada uno de sus respectivos temas. Las categorías de los seis temas expuestos constituyen un 30,2% de la codificación total del corpus de texto. La frecuencia absoluta ( $n_i$ ) es el resultado de la aparición repetida de cada una de las codificaciones realizadas, representadas por los diferentes extractos de texto contenidos en las entrevistas.

Tabla 3.

Frecuencias categoriales categorías de mayor representación

Temas	Categorías	Códigos	Frecuencia absoluta ( $n_i$ )	% sobre el total
Características del profesorado y su contexto	Debilidades colectivas	deb_col	75	3,06
	Características del alumnado	car_alum	73	2,98
Características y demandas CEP	Propuestas de cambio para los CEP	prop_cep	72	2,94
	Características de las actividades formativas para Educación Física	car_act_ef	70	2,86
Contenidos	Expresión corporal	exp_corp	53	2,17
	Temáticas realizadas en Educación Física	tem_ef	50	2,04
Dificultades del profesorado de EF	Dificultades del aula de Educación Física	dif_aula_ef	90	3,68
	Dificultades generales de la profesión	dif_general	66	2,70
Principios para la participación	Causas para formarse	causa_form	59	2,41
	Causas para no formarse	causas_noform	52	2,13
Tipología de formación	Modalidad preferida para formarse	pref_tipol	43	1,76
	Modalidad online	mod_online	36	1,47
Total			739	30,20

Las ‘características del profesorado y su contexto’ contiene las categorías que definen los rasgos distintivos de los docentes de Educación Física y sus variables contextuales, donde la categoría ‘debilidades colectivas’ ha sido la más redundante. Se manifiesta que el colectivo debe consolidar la convicción sobre la importancia de la formación permanente y aumentar su participación activa en la misma. Las ‘características del alumnado’ no son señaladas como una dificultad en sí misma, aunque sí se expresa la existencia de desmotivación, en la que se determina el contexto del centro como una de las variables con mayor influencia. El tema ‘características y demandas CEP’ recoge, según los entrevistados, qué ‘propuestas de cambio para los CEP’ serían convenientes. Esta categoría reivindica mejoras en los canales de comunicación entre el profesorado, los departamentos de formación, evaluación e innovación educativa y los

CEP, así como que la celebración de las actividades formativas se sitúe al comienzo del curso escolar. Dentro de las ‘características de las actividades formativas para Educación Física’ se demandan actividades que sean “un poco más realistas” y novedosas, en las que se vivencie la actividad a través de la competencia motriz.

El tema referido a los ‘contenidos’ de la asignatura revela que la ‘expresión corporal’ representa un obstáculo para su desarrollo en el aula, tanto para el alumnado, como para el profesorado, que reconoce que su implementación es deficiente. Este hecho se apoya en la ‘estigmatización’ ( $n_i = 8$ ) a la que se asocian algunos de los contenidos del área, en el que la expresión corporal adopta un papel preponderante. Una de las personas entrevistadas describe que encuentra dificultades en “la expresión corporal en la gran mayoría de los chicos y creo que en el acondicionamiento físico

para la gran mayoría de las chicas”. Aunque se ha diagnosticado como un contenido rodeado de inconvenientes, las ‘temáticas realizadas en Educación Física’ más comunes en las que han participado los entrevistados han sido los primeros auxilios y las actualizaciones metodológicas.

Por otro lado, la temática articulada con base en las ‘dificultades del aula de Educación Física’ se encuentra relacionada con una reducida disponibilidad de los espacios deportivos y materiales específicos de Educación Física. Asimismo, se describe que la normativa educativa es un obstáculo en sí misma, una barrera estructural que impide reconducir la disrupción de parte del alumnado, consiguiendo que se esté “nivelando hacia abajo, estamos dejando que niños que podrían aprender mucho más se vayan con lo mínimo”. Este planteamiento entronca con la categoría ‘dificultades generales de la profesión’, donde se declara que, debido a los cambios normativos ( $n_i = 21$ ), el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace más complejo, a la vez que aumenta el “menosprecio, por llamarlo de alguna manera, al trabajo docente”. Además, conviven otras preocupaciones como una ratio elevada ( $n_i = 15$ ) y un incremento inoperante de burocracia ( $n_i = 28$ ).

En los ‘principios para la participación’ en la formación permanente, los docentes entrevistados, mediante la

categoría ‘causas para formarse’ han esgrimido que eligen hacerlo “porque entiendo que mi alumnado lo necesita”. Por otra parte, se incluye también la necesidad de “justificar” las horas para lograr alcanzar un sexenio. Las ‘causas para no formarse’ originadas en los entrevistados, provienen de la abstracción con la que son tratadas algunas de las acciones formativas y de una sensación de abandono de la formación permanente, dado que “los cursos no salen en función de lo que nosotros le pedimos, sino en función de lo que... a lo que ellos lo quieran enfocar y quién esté en ese CEP”. Otro de los motivos descritos es la falta de ‘incentivos’ ( $n_i = 19$ ) para seguir formándose, considerando que el cómputo máximo de horas reconocidas “frena la formación en las oposiciones y en los concursos de traslado”.

Al respecto de la temática ‘tipología de formación’ se expone que la ‘modalidad preferida para formarse’ es la presencial, y aunque se reconoce la facilidad para hacerlo mediante la ‘modalidad online’, se incide en la poca transferencia para los profesionales de la especialidad. En las categorías contenidas en el tema ‘demandas en el diseño de formaciones’, presentes en la Tabla 4, quedan expuestas las necesidades reivindicadas a través de las entrevistas para un diseño acorde a las exigencias de la profesión y la propia realidad docente.

Tabla 4.  
Frecuencia temática de la categoría demandas en el diseño de formaciones

Tema	Categorías	Códigos	Frecuencia absoluta ( $n_i$ )	% sobre el total
Demandas en el diseño de formaciones para Educación Física	Contenidos propuestos para formarse	cont_prop	49	2,00
	Oferta formativa	oferta	47	1,92
	Componente práctico de las formaciones	práctica	44	1,80
	Aplicabilidad	aplicabilidad	41	1,68
	Basar las formaciones en las necesidades docentes	base_nec	30	1,23
	Especificidad	especificidad	29	1,19
	Experiencia docente como base de la formación	exp_bas_form	22	0,90
	Formación inicial universitaria	form_inic	22	0,90
	Presencialidad	presencialidad	18	0,74
	Instrumentos para el uso en el aula	instrumento	17	0,69
	Novedad o avance para la profesión	nov_avanc	14	0,57
	Realización de la teoría a distancia	teoría_disc	13	0,53
	Teorización	teoría	12	0,49
	Actividades internivelares	internivelar	10	0,41
Total			368	15,04

En relación con el tema ‘demandas en el diseño de formaciones para Educación Física’ se han extraído los ‘contenidos propuestos para formarse’, donde la expresión corporal y el medio natural son los reivindicados con una mayor necesidad de formación. La categoría ‘oferta formativa’ evidencia que el número de actividades ofrecidas es insuficiente para el área, argumentando que “no nos ofertan cosas interesantes para, sobre todo, para nosotros”, haciendo referencia al colectivo docente de la propia asignatura. Unido a la mejora de este rasgo, se encuentran las categorías que reconocen como demandas la maximización de la ‘presencialidad’ y una menor ‘teorización’ de las acciones formativas. En la categoría ‘realización de la teoría a distancia’ el profesorado establece que “las nociones teóricas, que se suelen dar en la primera clase, ¿no?, como nociones teóricas, se puedan dar no presencial”. Asimismo, se arguye la importancia de contar con herramientas que funcionen como ‘instrumentos para el uso en el aula’, que funcionen como apoyo para la evaluación ( $n_i = 9$ ) y metodología ( $n_i = 21$ ), y que estas aportaciones supongan una ‘novedad o avance para la profesión’.

Entre otras de las demandas integradas en este tema, se desprende qué características concretas deben considerar las acciones formativas. Aumentar el ‘componente práctico de las formaciones’ es la categoría reconocida con una mayor importancia, exponiendo que “si no lo llevo a la práctica, la verdad es que no aprendo”. En este sentido, los entrevistados expresan que la ‘aplicabilidad’ es un aspecto esencial, dado que dota de funcionalidad a las propuestas emanadas desde los CEP. La categoría ‘especificidad’ se origina “porque son muy ambiguos los cursos... muy generales”, hecho que según los docentes podría mejorar con la existencia de un ‘asesor de referencia específico’ ( $n_i = 12$ ), puesto que “lo que no... no es de recibo, es que un especialista de música tenga conocimiento de la educación física y sepa qué ofertan necesitan”. De la misma manera, se expone que promover ‘actividades internivelares’ no responde a la realidad docente, porque asume que las necesidades formativas en Educación Física son idénticas, independientemente del nivel educativo en el que desempeñe su profesión.

En la categoría ‘basar las formaciones en las necesidades

docentes' se observa la importancia otorgada a tomar como punto de partida las demandas del profesorado, señalando que "si nos preguntaran, seguramente llegaríamos a un... a un acuerdo en que hay contenidos o cursos que nos interesaría mucho aprender". Para lograr la adecuación del diseño en la formación permanente, se determina que la 'experiencia docente como base de la formación' es el fundamento para conseguir acercar las experiencias docentes de éxito al aula, utilizando como medio los CEP. En esta línea, la categoría 'formación inicial universitaria' pone de relieve que las carencias acumuladas durante esta etapa permanecen. No obstante, las instituciones superiores de educación son definidas como un elemento inconexo para el contexto formativo docente, en el que las aportaciones se encuentran alejadas de los reclamos del profesorado.

## Discusión

Los resultados obtenidos permiten conocer qué características debe tener la formación permanente del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva docente. Este enfoque, imprescindible para el diseño de propuestas formativas, ha de considerar los planteamientos propuestos desde toda la comunidad educativa. Por ende, la formación inicial y permanente actual tiene el reto de dar respuesta a las exigencias de un contexto educativo, cambiante y heterogéneo. Para conseguirlo, se proponen modalidades más participativas como las redes profesionales, la formación en centros (Lizasoain et al., 2016), o los grupos de trabajo (Herrero-González et al., 2021). No obstante, y aunque modalidades como el *blended learning* permiten combinar teoría a distancia y prácticas presenciales (Paniagua et al., 2017), el uso de la formación en centros no respondería a las necesidades del profesorado, si quieren abordarse las necesidades específicas surgidas en Educación Física.

Sin embargo, coincidiendo con Capel et al. (2011) en su descripción de los estudiantes universitarios de la especialidad, las demandas más destacadas en los 'contenidos propuestos para formarse' son el medio natural y la expresión corporal. Esta última, afectada por la 'estigmatización' ( $n_i = 8$ ) del contenido, e influenciado por los estereotipos sociales del alumnado en función del género, y en la que el profesorado se reconoce desprovisto de formación (Robles-Rodríguez et al., 2013). Dicha circunstancia comporta que el reconocimiento de estas demandas es una situación sostenida en el tiempo, donde la formación universitaria y su experiencia posterior en los CEP no consigue dar respuesta a estas debilidades. Paralelamente, la 'oferta formativa' para Educación Física procedente de los CEP es considerada como insuficiente, consignando el reclamo de propuestas menos genéricas y con una aproximación más realista, en referencia a los intereses y necesidades de los docentes. Zapatero et al. (2016) reconoce que esta descontextualización es una muestra de la inadaptación de las actividades formativas que vienen ofreciéndose, y de la escasa atención prestada a la materia desde la formación permanente, hecho

enquistado y que acrecienta la importancia de 'basar las formaciones en las necesidades docentes'. Además, el profesorado ha reconocido a los CEP como institución de referencia, por lo que es apremiante que las reivindicaciones de los docentes sean atendidas en busca de configurar la oferta de actividades formativas, ya que la formación permanente constituye un derecho y una obligación para el profesorado, tal y como se establece en el marco legislativo mencionado anteriormente para esta cuestión.

Al respecto de la formación continua a distancia, según Fernandes de Souza et al. (2021), el profesorado de Educación Física debe participar activamente para conseguir que los espacios de reflexión docente sean impulsores del cambio. Sin embargo, la categoría 'modalidad preferida para formarse' muestra que la presencialidad en las actividades formativas es un elemento trascendental para el profesorado de Educación Física. Este hecho genera una disyuntiva en la que la formación permanente, aun teniendo el propósito de aumentar y mejorar de forma global su oferta, debe emplear las deficiencias encontradas en el seno del profesorado para la propuesta de actividades formativas; máxime, sobre aquellas demandas donde exista un acuerdo generalizado.

Sin perjuicio de lo argumentado por López-Pastor (2016), donde la separación de teoría y práctica no es un elemento conveniente para un mejor entendimiento de la práctica educativa, el profesorado expresa la relevancia de hacer esta diferenciación para las actividades ofrecidas desde los CEP. Esta disensión se origina en la consideración de una formación permanente excesivamente teórica, en la que el tiempo dedicado al 'componente práctico de las formaciones' es muy reducido. Esta concepción se deriva del convencimiento sobre qué 'objetivo para Educación Física' ( $n_i = 22$ ) debe garantizar el profesorado, donde el tiempo en movimiento mediante situaciones prácticas ocupa el eje central.

Dentro de los obstáculos con influencia directa sobre el desarrollo profesional se señala el 'tiempo' ( $n_i = 33$ ) disponible y la ausencia de 'incentivos' ( $n_i = 19$ ) como las barreras más habituales para no formarse. Por lo que la obligación de formarse para la progresión salarial, tal y como se reconoce en el informe sobre la Comisión Europea (2018), intensifica la participación, pero no puede entenderse como la adecuación en la oferta formativa propuestas desde los CEP. Las necesidades identificadas sobre las políticas relativas a la formación permanente en Andalucía permiten establecer las características que debe tener para el profesorado español, ya que, como subraya López-Rupérez et al. (2021), las deficiencias en su implementación quedan descritas por un comportamiento homogéneo.

## Conclusiones

Con el objetivo de identificar qué características establecen los docentes y, a tenor de los datos obtenidos, se determinan diferentes elementos que definen los rasgos de la formación permanente del profesorado de Educación Física. La heterogeneidad de la oferta formativa es el resultado del

amplio número de CEP presentes en el territorio español, en los que su dependencia de las comunidades autónomas y la configuración que adoptan de forma interna cada uno de ellos hace que su definición sea compleja.

Sin embargo, los argumentos expuestos como demandas del profesorado posibilitan alcanzar acuerdos, estableciendo qué características consideran necesarias para que el desarrollo profesional continuo, a través de formación permanente, encuentre su estímulo en las necesidades de los docentes de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria. Con base en las propuestas realizadas a través de las entrevistas, el profesorado demanda incrementar el carácter práctico de las formaciones, siendo el principal reclamo planteado para la consecución de actividades formativas que se acerquen a la realidad docente y, sobre todo, para que sean aplicables al contexto de la Educación Física. Para aumentar su funcionalidad, se plantea maximizar la modalidad presencialidad como referente para la asignatura, así como reducir la excesiva teorización de las formaciones ofrecidas por los CEP, considerándola un obstáculo en contra del pragmatismo al que deben dar respuesta las actividades formativas. El componente teórico se identifica como imprescindible, por lo que no es desdeñado íntegramente, aunque sí se reivindica poder efectuarlo a distancia, ayudando así a la gestión del tiempo disponible para formarse.

Asimismo, se manifiesta que todas las iniciativas formativas deben tener su punto de partida en las necesidades docentes, no teniendo cabida aquellas propuestas que, aun pudiendo ser beneficiosas para la comunidad educativa, no hayan tenido en cuenta al colectivo. Esta es la razón por la que se ha considerado la experiencia docente como un rasgo básico en el diseño para la formación, donde se reclama mayor especificidad, dado que se diagnostica que las actividades más genéricas no ayudan a su posterior implantación y desarrollo en el aula. Por ello, los planteamientos de actividades internivelares, donde profesores de diferentes niveles educativos comparten un mismo espacio de enseñanza, no tienen acogida. Para fortalecer el diseño de la oferta formativa, se sugiere que todas las actividades sean novedosas y supongan un avance para la profesión, a la vez que proporcionen instrumentos al profesorado. Estos recursos deben servir para el progreso e implantación de actividades de aula, confiriendo especial atención a la evaluación.

Todas las características recogidas disponen el rumbo de la formación permanente especializada para la asignatura, en la que paralelamente, habría una mayor implicación del colectivo si aumentaran los reconocimientos e incentivos por participar, en calidad de alumnado o ponente. En consecuencia, las demandas expuestas por el profesorado han establecido que la implementación y desarrollo actual de la formación permanente ofrecida por los CEP, así como la formación inicial universitaria, no muestra la suficiente pertinencia para combatir las necesidades alegadas por los docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.

Las mejoras en la formación permanente del profesorado de Educación Física deben tener como punto de

partida los reclamos del profesorado, orientando las características de las actividades formativas propuestas a: maximizar su aplicabilidad, adecuarlas al contexto, aumentar su carácter práctico, incrementar la especificidad y ofrecer mayores incentivos al profesorado participante. Por ello, generar un reconocimiento constante de las necesidades del profesorado y materializar su mejora a través de la creación de actividades formativas debe instaurarse como el procedimiento ordinario para la formación permanente.

### Agradecimientos

Queremos dar las gracias al profesorado participante que, con su dedicación y altruismo, ha permitido el desarrollo de esta investigación.

### Referencias

- Bacaicoa, F. & Marín, M. (2001). La formación permanente del profesorado: ¿para qué sirven los cursos de actualización? *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 46-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2731>
- Barriball, L. & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328-335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x>
- Barrientos Hernán, E., López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunnicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Blázquez, D. (2021). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. INDE.
- Brinkmann, S. (2018) The interview. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th. ed., pp. 997-1038). SAGE.
- Capel, S., Hayes, S., Katene, W. & Velija, P. (2011). The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review*, 17(2), 183-201. <https://doi.org/10.1177/1356336X11413184>
- Carreiro da Costa, F., González Valeiro, M. A. & González Villalobos, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física (Innovation in teacher training on physical education). *Retos*, 29, 251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. SAGE.
- Da Cruz Murta (2013). *La formación permanente y el impacto sobre el desarrollo profesional: Cómo los perciben los profesores de educación física en España y Portugal* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/14278>
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 139, a 16 de julio de 2010, 8 a 33. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf>
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 170, a 30 de agosto de 2010, 6 a 33. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Fernandes de Souza, A., Ribas, M.R. & Carvalho, A. (2022). The debate of digital technology in the continuing Physical Education teacher education: Uses and concepts for teaching and learning. *Retos*, 46, 694-704. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94484>
- Fusch, P. I. & Ness, L. R. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20 (9), 1408-1416. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/9/fusch1.pdf>
- González-Calvo, G. & Barba (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 397-412. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31685/rev181COL12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Goodman, L. A. (2011). Comment: On respondent-driven sampling and snowball sampling in hard-to-reach populations and snowball sampling not in hard-to-reach populations. *Sociological methodology*, 41(1), 347-353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2011.01242.x>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1982). Competing paradigms in qualitative research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3), 311-320. <https://doi.org/10.2307/1164061>
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Herrero-González, D., Manrique Arribas, J. C. & López-Pastor, V. M. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física (Incidence of Pre-service and In-service Teacher Education in the application of Formative and Shared Assessment. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Ibaibarriaga, A. & Tejero-González, C. M. (2020). ¿Qué opina el profesorado cuando recibe formación en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social? Un estudio basado en grupo de discusión (What is professors' opinion when they receive training on the Personal and Social Responsibility Model? A study). *Retos*, 37, 115-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68440>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J. & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón: revista de pedagogía*. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68213>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero de 2008, 1-63. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-1184>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- López-Pastor, V. M. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz (Twenty Years of In-service Teacher Education, Action Research and Programming Based On «Action Domain of Motor Skills»). *Retos*, 29, 270-279. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>

- López-Rupérez, F., García-García, I. & Expósito-Casas, E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de educación secundaria en España. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(4), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.91081>
- Luis-Pascual, J. C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física*. Wanceulen.
- MacPhail, A. & Lawson, H. (2020). *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century*. Routledge & CRC Press.
- Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative Research Design*. SAGE.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020). Estrategia de desarrollo sostenible 2030. Un proyecto de país para hacer realidad la agenda 2030. <https://www.mdsocial-esa2030.gob.es/agenda2030/documentos/eds-cast-acce.pdf>
- Molina, M. & López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- OCDE Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II. [https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21168](https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/descarga.action?f_codigo_agc=21168)
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 170, de 2 de septiembre de 2014, 9-33. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/52463.html>
- Paniagua, A., Luengo, R., Torres Carvalho, J. L. & Casas, L. M. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(52). <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/3>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., Nieto, T. F. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La Formación Permanente del Profesorado como Elemento Influyente para Implicar al Alumnado en su Evaluación: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Pedraza-González, M. & López-Pastor, V. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural / Action-Research, Professional Development of The Physical Education Teachers In Rural Schools. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, (57), 1-16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Boletín Oficial del Estado*, 119, de 4 de mayo de 2016, 1-88. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2016-80807>
- Robles-Rodríguez, J., Abad-Robles, M. T., Castillo-Viera, E., Giménez, F. J. & Robles-Rodríguez, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos*, 24, 171-175. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34552>
- Russell, H. (2012). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sinkovics, R.R. & Alfoldi, E.A. (2012). Facilitating the Interaction Between Theory and Data in Qualitative Research Using CAQDAS. En Symon, G. y Cassel, C. (Ed.), *Qualitative Organizational Research: Core Methods and current challenges* (pp. 109-131). SAGE.
- Tannehill, D., Demirhan, G., Čaplová, P. & Avsar, Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *European Physical Education Review*, 27(1), 150-167. <https://doi.org/10.1177/1356336X20931531>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zapatero-Ayuso, J. Campos-Izquierdo, A. & González-Rivera, M. D. (2016). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. <https://doi.org/10.5209/RCED.52235>