

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Percepciones sobre la formación continua en docentes
de educación física de un colegio particular en San
Miguel – Lima**

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación con
mención en Gestión de la Educación que presenta:

Gerardo Jesus Castro Huamali

Asesora:

Edith Soria Valencia

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Edith Soria Valencia. docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulado: Percepciones sobre la formación continua en docentes de educación física de un colegio particular en San Miguel – Lima, del autor Gerardo Jesus Castro Huamali, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/06/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 27 de junio 2024

| | |
|---|--|
| <u>Soria Valencia, Edith</u> | |
| DNI: 10126093 | Firma |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2249-7826 |  |

AGRADECIMIENTOS

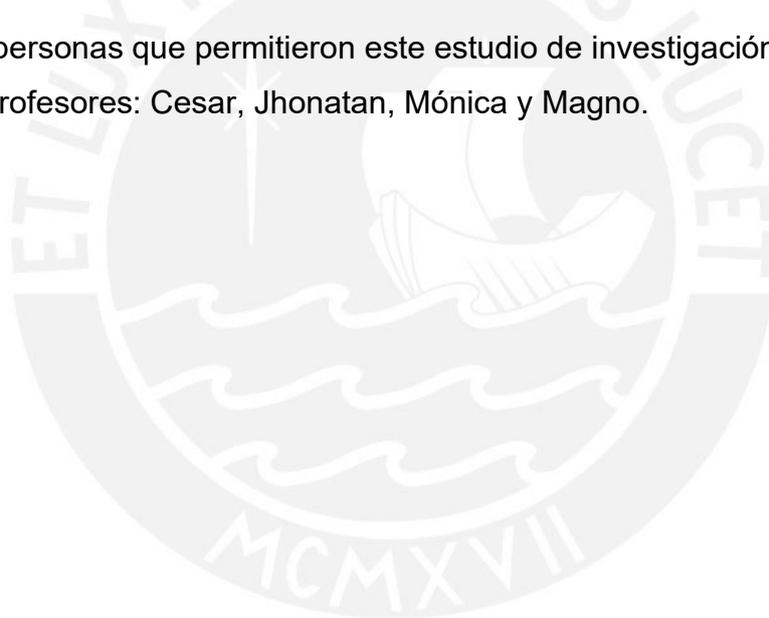
Agradezco en primer lugar a Dios por permitirme la oportunidad de realizar esta maestría en pro de mi desarrollo profesional y humano, pues me apasiona mi labor docente.

A mi familia que sin su apoyo incondicional no hubiera podido terminar esta maestría que significa mucho esfuerzo no solo mío, sino de todos los que me quieren y rodean.

A mi asesora la Dra. Edith Soria Valencia, quien debo recalcar tuvo mucha sabiduría para guiarme en este proceso.

A mis maestros que durante estos años pudieron darme sus conocimientos y que estos puedan ser aplicables en mi quehacer profesional.

A todas las personas que permitieron este estudio de investigación pueda realizarse: profesores: Cesar, Jhonatan, Mónica y Magno.



DEDICATORIA

A mis hijos Guillermo y Alessandro, que son el motor de mi vida y que Dios me permita enseñarles lo mejor para que sean hombres de bien, a mi amada esposa Martha por su inmensa sabiduría, por llevar conmigo este proceso, a mi madre Angela que su empuje me llevo a donde me encuentro en estos momentos y finalmente, a mi segunda madre mi tía Fabiola, siempre creíste en mi capacidad y estaré eternamente agradecido por eso.



RESUMEN

El presente estudio de investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel – Lima. Para ello, se comienza con los diversos aportes en definición sobre formación continua docente y características de la misma, de ello se derivan los contextos de aprendizaje donde es posible realizar la formación continua una vez terminada la etapa universitaria. En ese sentido, se procedió a explicar las razones que permiten pueda desarrollarse la formación continua docente. Además, ello permitió conocer los diferentes modelos de formación continua y experiencias en la educación física en Latinoamérica y España. Este estudio se abordó desde un enfoque cualitativo utilizando el método de corte fenomenológico. Para el recojo de información se empleó la entrevista semiestructurada, la apreciación que cada docente atribuye a la formación continua en su trayectoria profesional y de los beneficios que trae consigo a través del tiempo. Dichas entrevistas fueron realizadas a cuatro docentes de educación física. La información obtenida se plasmó en una matriz, la cual permitió su posterior análisis. Desde el análisis y discusión de resultados se concluye que los docentes tuvieron que llevar una especialidad que responda a sus preferencias por enseñar dentro del campo de la educación física y de las cuales consideraron podían hacer línea de carrera; así mismo, expresan su deseo de seguir capacitándose a pesar de contar con una larga trayectoria en la enseñanza de la educación física. Con ello, se puede sugerir que la formación continua permite ampliar el abanico de enseñanza, ello sugiere recurrir a distintas metodologías de enseñanza.

Palabras clave: formación continua docente, educación física, contextos de aprendizaje, motivaciones para la formación continua, modelos de formación continua, impacto de la formación continua.

ABSTRACT

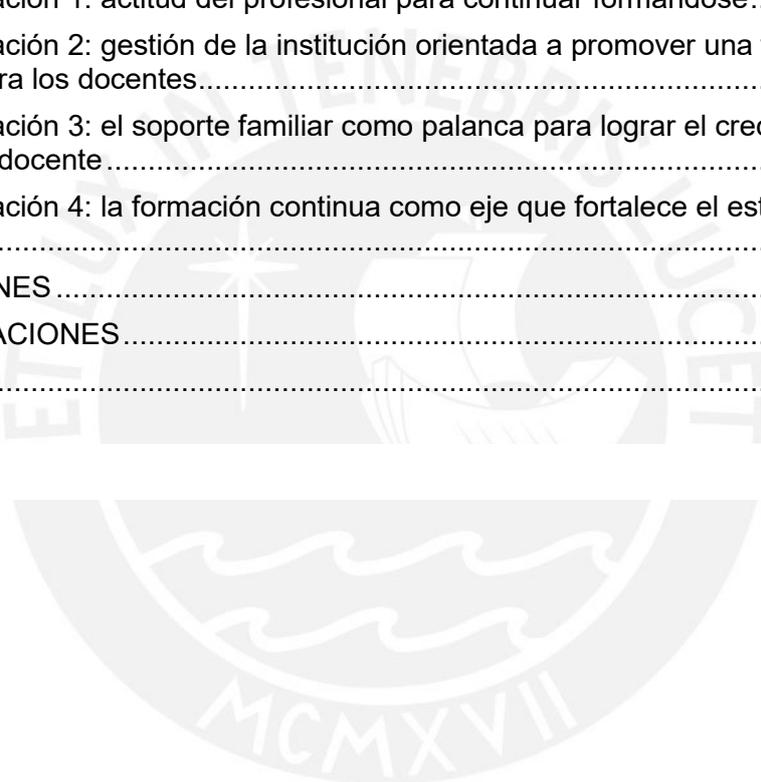
The purpose of this research study was to analyze the perceptions of physical education teachers about their continuing education in a private school in San Miguel - Lima. To this end, we began with the various contributions in the definition of continuing teacher training and its characteristics, from which we derived the learning contexts in which it is possible to carry out continuing training once the university stage is over. In this sense, we proceeded to explain the reasons that allow the development of continuing teacher education. In addition, this made it possible to learn about the different models of continuing education and experiences in physical education in Latin America and Spain. This study was approached from a qualitative approach using the phenomenological method. A semi-structured interview was used to collect information, the appreciation that each teacher attributes to continuing education in his or her professional career and the benefits it brings over time. These interviews were conducted with four physical education teachers. The information obtained was captured in a matrix, which allowed its subsequent analysis. From the analysis and discussion of the results, it is concluded that the teachers had to choose a specialty that responds to their preferences for teaching within the field of physical education and which they considered they could make a career line; likewise, they express their desire to continue training in the field of physical education.

Key words: continuing teacher education, physical education, learning contexts, motivations for continuing education, continuing education models, impact of continuing education.

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| CAPITULO I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 12 |
| 1.1 Aproximaciones conceptuales a la Formación Continua | 12 |
| 1.2 Características de la formación continua | 15 |
| 1.3 Contextos de aprendizaje para una formación continua..... | 17 |
| 1.3.1 Aprendizaje Formal | 17 |
| 1.3.2 Aprendizaje informal..... | 19 |
| 1.3.3 Aprendizaje no formal..... | 21 |
| 1.4 Las motivaciones para la formación continua docente | 23 |
| 1.4.1 La disposición del profesional por actualizar su conocimiento docente | 24 |
| 1.4.2 La actitud del profesional docente por ser un promotor de la innovación educativa | 26 |
| 1.4.3 La gestión de la institución orientada al desarrollo profesional docente..... | 29 |
| 1.4.4 La red de soporte familiar canalizada a la promoción del crecimiento profesional docente | 31 |
| 1.4.5 En búsqueda de una mejora del estatus profesional docente en la sociedad | 32 |
| 1.5 Modelos de Formación Continua | 36 |
| 1.5.1 Modelo carencial-remedial- instrumental del perfeccionamiento..... | 36 |
| 1.5.2 Modelo centrado en el desarrollo..... | 37 |
| 1.5.3 Modelo de formación pedagógica continua | 38 |
| 1.5.5 Modelos de formación continua según Imbernon | 41 |
| 1.6 Impacto de la formación continua en el ámbito docente..... | 42 |
| 1.7 La formación continua en la educación física..... | 43 |
| 1.7.1 Formación continua de docentes de educación física en Latinoamérica..... | 45 |
| 1.7.2 Formación continua de docentes de educación física en España..... | 48 |
| CAPITULO II: DISEÑO METODOLÓGICO | 50 |
| 2.1 Planteamiento y justificación del problema de investigación | 50 |
| 2.2 Enfoque de la investigación | 52 |
| 2.3 Descripción del contexto de estudio..... | 54 |
| 2.4 Objetivos de la investigación..... | 55 |
| 2.4.1 Objetivo general | 55 |
| 2.4.2 Objetivos Específicos | 55 |
| 2.5 Categoría y subcategorías de la investigación | 55 |
| 2.6 Técnica e instrumento de recojo de información | 56 |
| 2.6.1 Diseño y validación del instrumento | 57 |
| 2.6.2 Aplicación del instrumento..... | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 2.7 Informantes..... | 58 |
| 2.8 Procesamiento y análisis de la información..... | 58 |
| 2.9 Principios éticos de investigación..... | 60 |
| CAPITULO III: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 60 |
| 3.1 Percepciones de los educadores del área de educación física sobre los contextos de aprendizaje en su formación continua..... | 61 |
| 3.1.1 Contexto de aprendizaje formal en la formación continua | 61 |
| 3.1.2 Contexto de aprendizaje informal en la formación continua..... | 63 |
| 3.1.3 Contexto de aprendizaje no formal en la formación continua..... | 65 |
| 3.2 Motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física y que han sido significativas para el desarrollo de su formación continua..... | 67 |
| 3.2.1 Motivación 1: actitud del profesional para continuar formándose..... | 68 |
| 3.2.2 Motivación 2: gestión de la institución orientada a promover una formación continua para los docentes..... | 69 |
| 3.2.3 Motivación 3: el soporte familiar como palanca para lograr el crecimiento profesional docente..... | 71 |
| 3.2.4 Motivación 4: la formación continua como eje que fortalece el estatus profesional | 72 |
| CONCLUSIONES | 75 |
| RECOMENDACIONES..... | 77 |
| Referencias | 79 |



INTRODUCCIÓN

La actualización de saberes en la educación es la acción complementaria que opta cada docente una vez terminada su formación realizada en la universidad, dicha acción busca poner a la vanguardia su conocimiento y praxis profesional en busca de un mejor servicio que responda a las necesidades educativas de su comunidad. Dicha acción es conocida por Alvarez et al. (2021) como formación continua, ya que se encuentra anexada al proceso de enseñanza y aprendizaje y de buen referente a la calidad de un servicio educativo. En diversas universidades e institutos pedagógicos, de formación docente, los planes curriculares de enseñanza están alejados de la realidad del campo de enseñanza y de un serio análisis crítico de la situación real de la enseñanza dentro de la práctica, ya que las practicas son una opción ideal para aprender a enseñar, y resulta necesario no caer en la repetición del modo enseñar sino de adecuar el tipo de enseñanza aprendido (Vaillant, 2007).

En ese sentido, la formación continua surge como un conjunto de acciones a realizar una vez terminada la preparación superior y que responda al constante cambio de contenido, saberes, información y evaluación de los aprendizajes de los educandos. Según Imbernon (1989), la necesidad de actualizar al profesor representa un factor decisivo para la constante modernización del sistema educativo.

De esta manera, la formación continua cumple con la misión de presidir científicamente la renovación de saberes y estrategias de enseñanza; la de transformar modelos o paradigmas de enseñanza; mejorar y elevar la calidad de la educación (Almoguea et al., 2019). Es pues que, de esta manera, surge como relevancia ahondar en la formación continua de los docentes, pues la manera en cómo la percibe durante su vida profesional permite evidenciar los aspectos positivos que brinda la formación continua ante un fenómeno tan cambiante como la educación.

Al abordar la literatura contemporánea sobre formación continua, es preciso señalar que mucha de esta trata sobre políticas de formación continua para los maestros,

implementación de las nuevas tendencias y de resultados de censos sobre formación continua de maestros en América y España; pero muy pocas investigaciones tratan sobre percepciones o vivencias durante la trayectoria profesional docente sobre su formación continua y especialmente en el área de educación física, la cual según la Encuesta Nacional Docente (ENDO) del año 2021 en el apartado de demandas formativas, solo el 17% participó en programas formativos focalizados realizados por el MINEDU, mientras que en metodologías de enseñanza (por especialidad docente) el 64.2 % mencionó que le gustaría recibir formación para mejorar su desempeño. Al revisar estos datos investigar sobre cuántos de los docentes entrevistados en la encuesta pertenecen al área de educación física a nivel nacional resulta un dato menor aún, es por ello la relevancia de esta investigación al exponer las percepciones sobre la formación continua en docentes de educación física.

La relevancia de esta investigación centra en responder a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel – Lima? Para ello se hizo la selección de 04 docentes del área de educación física entre 25 y 40 años de experiencia profesional y que a su vez hayan ocupado puestos estratégicos o jefaturas de área.

Este estudio consideró como objetivo principal analizar las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel – Lima y para alcanzar dicho objetivo se plantearon dos objetivos específicos: 1) Explicar cómo perciben los educadores del área de educación física la formación continua; y 2) Describir las motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física y que han sido significativas para el desarrollo de su formación continua.

El presente estudio de investigación se guía del marco de Formación y Desarrollo profesional docente y directivo del campo educativo, lineamiento perteneciente a la maestría en Educación con la mención en gestión de la Educación de la Pontificie Universidad Católica del Perú. Así mismo, esta investigación se ubica en el eje relacionado a los enfoques de formación continua profesional.

Por otra parte, esta investigación goza de un enfoque cualitativo, ya que dicho enfoque facilita la comprensión del investigador en función a los fenómenos que están siendo estudiados y dan significados sociales (Rebolledo, 2020). Adicionalmente, se seleccionó como método de investigación el fenomenológico pues se busca interpretar cuál es la organización de conceptos con los cuales los sujetos examinan de una determinada manera su vida (Sánchez et al., 2020).

Finalmente, este estudio de investigación cuenta con tres capítulos: I) el marco conceptual, el cual se divide en los siguientes apartados, las aproximaciones conceptuales a la formación continua, las características de la formación continua, las motivaciones para una formación continua, los modelos de formación continua, el impacto causado por la formación continua y la formación continua en el ámbito de la educación física; II) el diseño metodológico comprende los siguientes apartados, enfoque y metodología de la investigación, planteamiento y justificación del problema de investigación, la descripción del contexto de estudio, los objetivos de este estudio de investigación, las categorías y subcategorías de este estudio, la técnica e instrumento de recojo de información, los informantes, los principios éticos de investigación siguiendo los lineamientos de la maestría de la PUCP y el procesamiento y análisis de la información; y III) la interpretación y discusión de resultados. Por último, este estudio de investigación finaliza con las conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se elabora el marco teórico de la investigación considerando los siguientes apartados: las aproximaciones conceptuales a la formación continua, las características de la formación continua, los contextos de aprendizaje para una formación continua, las motivaciones para la formación continua docente, los modelos de formación continua, el impacto de la formación continua en el ámbito docente y la formación continua en la educación física; los cuales permitieron dar forma y el soporte teórico que sustenta la presente investigación.

1.1 Aproximaciones conceptuales a la Formación Continua

La formación pedagógica se posiciona en un punto sobresaliente en el educador y el desenvolvimiento de sus actividades, por tal motivo la implementación de actividades educativas novedosas conlleva a una reforma incesante. A fin de conceptualizar la formación continua, primero se debe entender que es un proceso que se da una vez terminada la etapa de formación inicial de todo profesional. Es por ello que, Vílchez (2019) considera que la formación continua inicia posterior a la formación académica universitaria y que es un proceso duradero y constante en el transcurso de la vida profesional del docente.

Para Cordero (2020) esta formación y/o instrucción permite al docente una formación holística, con el propósito de mantenerse en la vanguardia. En ese sentido la formación continua es una opción que puede tomarse pues constituye una mejora para todo sistema educativo en el marco de un servicio de calidad. Según Pineda y Sarramona (2006) citados en Gil y Gallegos (2015) la formación continua está dirigida a todo profesional que se sitúe en el quehacer u oficio diario pretendiendo perfeccionar sus conocimientos, técnicas y actitudes para desenvolverse en el área profesional. De acuerdo con Cruz (2020), el docente está en la obligación de tener las aptitudes y destrezas de adaptación en su ambiente académico, se hace imperiosa la consolidación continua en las prácticas pedagógicas y condiciones personales, que cooperen en la mejora del proceso educativo. Bajo esta percepción, se comprende entonces que la formación continua busca perfeccionar la labor docente y que ello beneficie a la institución educativa donde se labora.

Para Galván et. al (2023) la formación continua goza de necesidad cada vez más

para una comunidad educativa más consciente, para dar una satisfactoria respuesta educativa a las cambiantes demandas de la sociedad, posibilitando así los espacios para la reflexión e innovación. En ese sentido, la formación continua se da en un colectivo humano de aprendizaje que tienen afín la resolución de soluciones, es un instrumento por el cual el docente se autoincentiva a seguir preparado, manteniéndose en competitividad para que de esta manera fomente a la automejora, desarrollando habilidades blandas, motivando al entorno a mejorar las competencias docentes, llevando a un progreso en grupo favoreciendo el manejo de situaciones en el ámbito pedagógico (Moreno, 2021).

Por otra parte, la formación continua docente no debe entenderse únicamente a la capacitación de profesores para enseñar, sino que busquen la reflexión, socialización y encuentro con otros profesores para la creación de conocimiento aplicable a la práctica profesional (Véliz, 2020). El saber profesional se concibe o debate a través de la formación continua, ello no puede ser entendido solamente como la actualización pedagógica, cultural y científica del educando; Por el contrario, la formación continua permite el hallazgo de la teoría para fundamentarla, repasarla y disolverla de ser necesario (Imbernon, 2001). Por lo tanto, es a través de la formación continua que podemos cambiar todo paradigma dentro del campo educativo a través del tiempo y de manera constante.

De esta manera, se comprende que la formación continua no solo se basa en llevar talleres, capacitaciones y conferencias, que solo busque a un expositor que hable sobre las nuevas tendencias que debe aplicarse en la práctica educativa, sino ejecutar una discrepancia entre los saberes que ya se tenían, la situación problemática de cada grupo y de las necesidades como profesional docente (Fuguet, 2007). En ese sentido, la formación continua o permanente se muestra como una opción viable para el docente de satisfacer su necesidad de renovación de conocimiento, más de lo que puede dar una simple capacitación.

Según Véliz (2020) sobre la formación continua:

(...) es asumida como un proceso de enseñanza teórico-práctico, progresivo y gradual enfocado en el desarrollo de acciones que propicien el orientar al profesorado de manera constante en la reflexión de su práctica, a fin de optimizar los conocimientos y habilidades inherentes de su labor, ofreciendo la posibilidad de corregir sus limitaciones, necesidades y problemáticas presentes en la cotidianidad. (p. 72).

Para León y Cordero (2020) la formación continua constituye un estadio de reflexión, debate y optimización, guiada a las necesidades que nacen en la praxis docente, los objetivos pueden ser variables ya que puede estar dirigida no solo a la mejora sino también a la nivelación acerca de las innovaciones educativas siendo un medio transformador. Es por ello que, la formación continua necesita una reestructuración desde un punto sistemático basado en el aprendizaje personal y constante para de este modo administrar el conocimiento, siendo el protagonista el participante y los capacitadores asuman el rol de mediadores que, con las pautas necesarias, busquen asesorar y promover el progreso profesional de las personas a formarse (Manrique, 2021).

Así pues, la formación continua permite posicionarse desde una apreciación crítica para conseguir la formación propia como una fase de indagación de la calidad profesional (Cordero, 2020). Desde esta visión, la autoformación parte por interés del docente de querer renovar su conocimiento con el propósito de dar respuesta a la necesidad educativa de los estudiantes y constantemente aprender las nuevas realidades educativas. En tal sentido, la formación continua del docente busca "...construir una enseñanza profesional que permita al educador evaluar las posibles necesidades y la calidad pedagógica innovadora que busca ser insertada constantemente en las escuelas superiores" (Imbernon, 2001, p. 13).

Ello hace que el educador sea la principal figura del cambio dentro de las instituciones educativas y para conseguirlo tiene que ser una figura enérgica, que tenga la intensión de instruirse para llegar a ser en un maestro idóneo, capaz de atender las necesidades educativas de sus estudiantes utilizando estrategias de

enseñanza y aprendizaje eficaces (Vílchez, 2019). Finalmente, en concordancia con los diversos conceptos dados con antelación, se puede entender la formación continua como una fase que se da al finalizar la formación inicial profesional y que busca la renovación del conocimiento, desaprender lo aprendido y potenciar el conocimiento que le permita al docente brindar una asistencia educativa de calidad y sobre todo acorde a la necesidad educativa de su sociedad e ir transformándola constantemente.

1.2 Características de la formación continua

En el grupo social del siglo XXI, una peculiaridad de la formación continua es que el entendimiento o conocimiento es un valor principal de las personas, implicando un proceso de cambio que altera la forma en que los ciudadanos se organizan, se desenvuelven, interactúan y aprenden (Marcelo, 2001, citado por Rodríguez et al. 2021).

Reflejando así estos cambios en todas las actividades educativas, resultando importante ya que la instrucción que reciban las personas en las universidades las preparara para el egreso y la incorporación a la vida productiva, debiendo así encontrar las facilidades para solucionar las necesidades profesionales que se deparen en la vida profesional, desarrollándose de manera practica e innovadora (Rodríguez et al., 2021).

La formación continua se ve con mucha controversia en la actualidad en el rubro educativo, resultando indispensable referir que mundialmente se menciona a la formación continua, formación posgraduada y la formación permanente, mientras que en América Latina es más común llamarlo capacitación. La ONU para la educación, la ciencia y la cultura (2013), cuando detalla a la formación continua, la estima como un medio para satisfacer la necesidad o problemática del docente carente de actualización, siendo esta una vía eficaz y forzosa y no solo la capacitación propiamente dicha, ya que va dirigido a la revisión y a transformación de conceptos, destrezas, actitudes que ya fueron adquiridos y que es necesario mejorar debido a la constante actualización de conocimiento (Almoguea et al; 2019).

Para abordar las características de la formación continua, fue necesario hacer uso

de la revisión de la literatura y en cuanto a ello encontramos propuestas concretas las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Características de la formación continua

| Características de la formación continua | |
|--|---|
| Imbernon (2001) | Gonzales (2001) citado por Fuguet (2007) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se aprende continuamente de forma colaborativa y participativa • Ayuda a conectar los conocimientos producto de la socialización • Permite el conocimiento mediante la reflexión individual • Permite aprender en un ambiente formativo, departir dificultades, fallas y logros con los colegas • Permite los proyectos de trabajo en conjunto | <ul style="list-style-type: none"> • Estima al educador como la persona responsable y juez de su propio desarrollo y enseñanza • Contrapone el ámbito teórico con la praxis del docente dentro del grupo. • Ser continua en el tiempo, para dar origen al pensamiento crítico del docente • Construye la información por a través de un foro con los participantes • Basada en la constitución de equipos entre iguales con el propósito de generar el traspaso de experiencias y enseñanzas entre si. |

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1, permite entender las peculiaridades de la formación continua y lo que se necesita para que ello se de. En tal sentido, implica un aprendizaje continuo del docente y que este no puede ser aislado en su totalidad, sino que puede darse de manera grupal, en espacios formativos y mediante la autorreflexión. Así mismo, este proceso permite también la interacción de sus pares en busca de compartir saberes, estrategias de evaluación y contenidos actualizados con una amplia ejecución en el campo educativo.

Así mismo, Acevedo y Sánchez (2019) caracterizan a la formación continua docente como innato a todo profesional, un proceso que dura toda la vida, se vincula con la adquisición de saberes y su posterior actualización a través del tiempo, llama a la reflexión sobre el accionar docente y permite establecer los estándares profesionales docente.

Por otra parte, Belando (2017) caracteriza a la formación continua como un aprendizaje a lo largo de la vida y catalogado como primordial objetivo de organismos supranacionales y gestiones educativas, en ese sentido, este autor basa la formación continua en tres grandes contextos de aprendizaje: 1) el aprendizaje formal, 2) informal y 3) no formal. Estos contextos permiten el desarrollo

profesional de cada docente a lo largo de su vida profesional.

1.3 Contextos de aprendizaje para una formación continua

Entorno en el cual se gesta el conocimiento para un sujeto o más por medio de la interrelación. En dichas situaciones el aprendizaje suele darse de manera formal, informal y no formal. (Hurtado et al., 2015; Martín, 2017; Chiecher, 2017)

1.3.1 Aprendizaje Formal

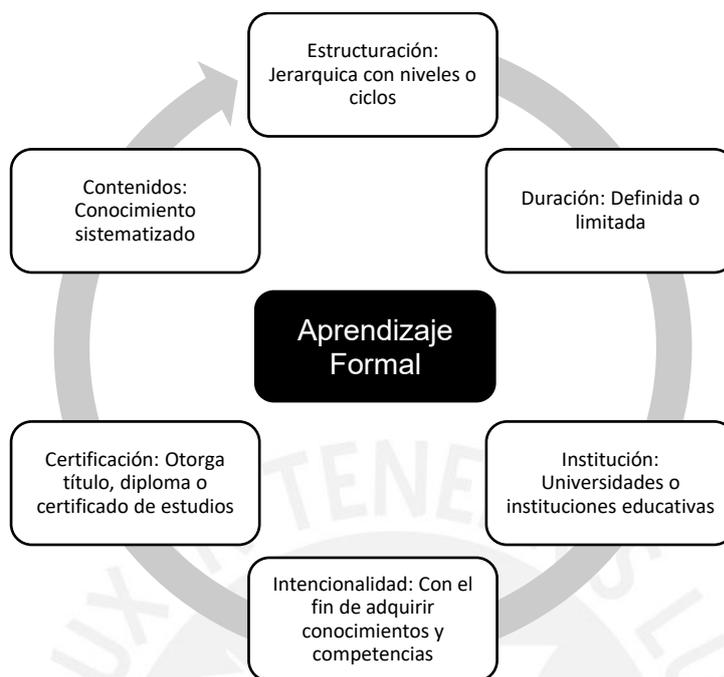
Cuando mencionamos la formación continua docente damos espacio a un nuevo aprendizaje, el cual puede tener lugar en un entorno formal y organizado. Es decir, este tipo de aprendizaje incluye un plan de estudios desarrollado, objetivos que alcanzar y métodos de enseñanza. Siendo así, un conjunto sistematizado de educación organizada, basándose en normas, adhiriéndose a un plan de estudio que presenta objetivo, una metodología y sobre todo un sustento que permite una evaluación conduciendo una certificación (Gada, 2022)

Según Colley et al. (2003) citado por Johnson y Majewska (2022) el aprendizaje formal tiende a centrarse en gran medida en formas de conocimiento proposicionales más que procedimentales. De igual manera, refiere que el aprendizaje en los sistemas formales generalmente es jerárquico (es decir, basado en objetivos de aprendizaje que se organizan en progresiones lineales).

Foresto (2020) caracteriza el aprendizaje formal de la siguiente manera:

Figura 1

Características del aprendizaje formal



Fuente: Elaboración propia

La figura 1, remite sobre los puntos por los que pasa un aprendizaje de tipo formal. Este tipo de aprendizaje cuenta con niveles, en la actualidad tenemos la educación básica regular, alternativa y la superior. Todo ello cuenta con un límite de tiempo y que sumado hasta la culminación de la educación superior refiere a unos 18 años de aprendizaje formal más lo que se pueda añadir una vez terminada la formación inicial profesional.

Asimismo, las entidades que brindan este servicio son de carácter educativas o toda empresa que cuente con personal capacitado para dar estas capacitaciones; la intención de este tipo de aprendizaje es la de brindar los conocimientos y competencias para enfrentar la realidad a la que se pertenece. El aprendizaje formal registra lo aprendido mediante una certificación o título otorgado a todo aquel que culmine su proceso de manera exitosa.

La European Comission (2012), citado por Ferreira et al. (2021) menciona que el aprendizaje formal consiste en un aprendizaje que tiene lugar en un ambiente

organizado y estructurado, y que por lo general encausa al logro de un certificado o diploma. De igual manera, Park y Choi (2016), citado por Cáceres et al. (2018) refiere que el aprendizaje formal se distingue desde una perspectiva de aprendizaje programado, como es el convencional en el aula permitiendo el crecimiento y desarrollo profesional del docente.

Johnson y Majewska (2022) refieren que la motivación para el aprendizaje formal suele vincularse con la búsqueda de recompensas externas, por ejemplo: una certificación o un grado académico (maestría o doctorado). En tal sentido, el aprendizaje formal durante la formación continua tiene fines específicos en un determinado tiempo a fin de que el docente perfeccione su conocimiento y obtenga un mejor perfil profesional.

1.3.2 Aprendizaje informal

El cometido, organización y el sitio del aprendizaje informal ha avanzado en estos años. En la actualidad, las innovaciones tecnológicas han extendido los límites tradicionales del aprendizaje informal y han determinado áreas inéditas como redes sociales, páginas web y sitios online, atribuyéndole las siguientes cualidades: 1) el conocimiento inconscientemente adquirido, 2) conocimiento desordenado e influido por la casualidad y 3) el aprendizaje está relacionado a lo que se observa de los demás (Scolari, 2018). Por otra parte, este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser no planificado o estructurado y no se da en las universidades, sino en la experiencia propia del sujeto al interrelacionarse con otros durante la actividad profesional o por medio de la autocrítica

Coombs y Ahmed (1974) mencionados por Foresto (2020) identifica el aprendizaje informal como un proceso que se presenta a lo largo del vivir, por el que cada persona llega a adquirir y almacenar dicho conocimiento, experticia y actitudes por medio de la práctica y la exposición al ambiente. Por otra parte, Park et al. (2021) nos indican en su estudio que el aprendizaje informal apunta a la obtención de conocimiento y habilidades de manera grupal, individual, espontáneo, no planificado y no estructurado. Por tal motivo, el aprendizaje informal docente es más enriquecido al tener más años de vida profesional.

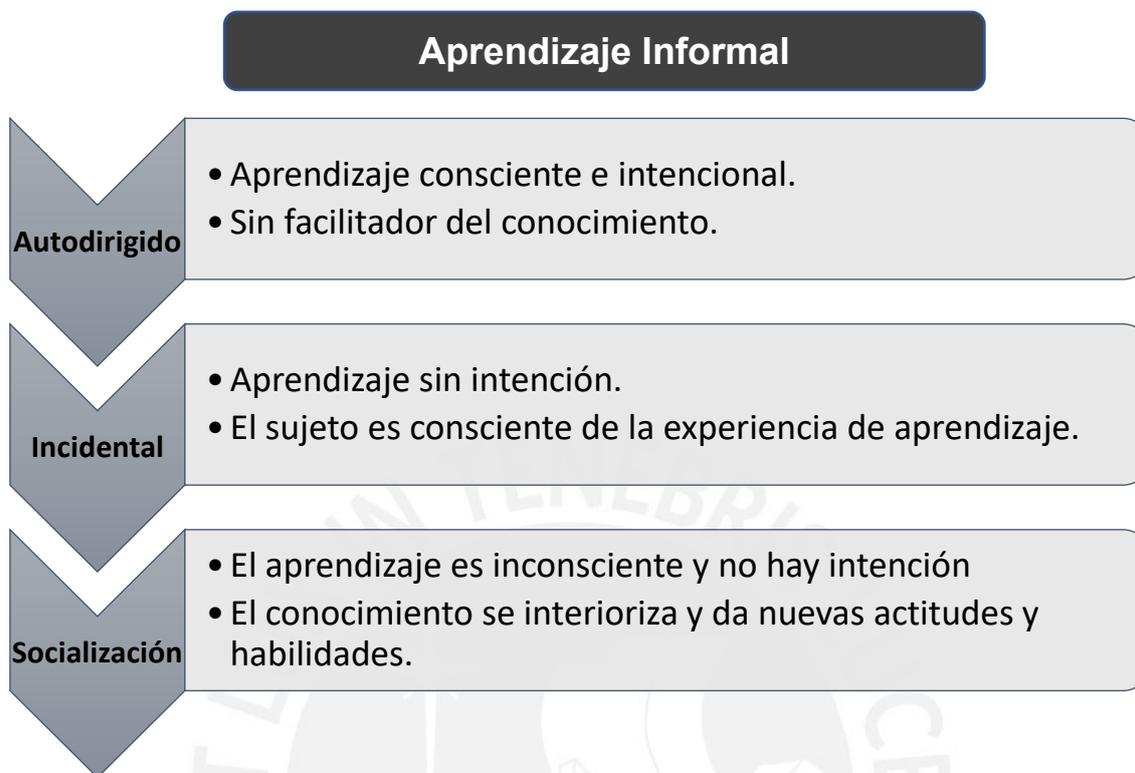
Además, Gairin et al. (2020) refieren que el aprendizaje informal es aquel que se origina como resultado de escenarios no sistematizados pedagógicamente, en la que no se presenta una hoja de vida de trabajo, un fin o intención educativa, o roles claramente delimitados entre quienes aprenden o quienes enseñan y, por consiguiente, no es estandarizado, estructurado ni intencionado. De este modo, se comprende al aprendizaje informal como una acción educativa no organizada, generada por la convivencia en el ambiente laboral.

Entonces, el aprendizaje informal en la vida profesional del docente puede darse en cualquier momento y situación. Ello permite enriquecer el quehacer docente y por este modo un progreso y perfeccionamiento en la calidad del servicio educativo. En tal sentido, Martínez y Muñoz (2018) citados por Gairin et al. (2020) refieren que el aprendizaje informal colabora al desarrollo del profesional docente a través del conocimiento acumulado y brindado a los demás desde un enfoque colaborador.

Finalmente, Schugurensky (2000) citado por Martín y Donolo (2019) refieren tres formas de aprendizaje informal:

Figura 2

Tipos de aprendizaje informal



Fuente: Elaboración propia

Tal como se aprecia en la figura 2, el aprendizaje informal se da en tres diferentes ámbitos: puede ser autodirigido, es decir el sujeto aprende de manera autónoma mediante la observación; de manera incidental, a pesar de no controlar su aprendizaje en diversas situaciones, sabe que en ese momento se encuentra aprendiendo y a través de la socialización, donde el conocimiento se interpreta e interioriza sin intención previa alguna.

1.3.3 Aprendizaje no formal

La aparición del campo no formal de aprendizaje, como una elección a la manera conservadora de educar, hace que el aprendizaje de las personas se adapte a nuevas formas. Este planteamiento postula que se aprende en diversos campos y diversas problemáticas, partiendo de ello se contempla que el aprendizaje formal y no formal difiere del aprendizaje informal, porque presenta una organización y estructuración (Martín, 2017). Proponiendo criterios distinguidos por su inclusión dentro del lineamiento pedagógico normado.

Ante ello, los ámbitos formales y no formales de acuerdo con Martín (2017) proponen entre sí dos criterios: uno estructural y otro metodológico. En lo estructural, la educación formal es la que va desde la educación base hasta la enseñanza universitaria y posgrado, mientras que la educación no formal sería aquella que brinda propuestas estructuradas bajo modalidades de capacitaciones, diplomados y seminarios; en lo metodológico, lo formal se refiere a la manera de planear y ejecutar la enseñanza, la enseñanza presencial y agrupamiento de los sujetos en un aula o salón de clase, teniendo en cuenta un conjunto de quehacer que rigen lo establecido; mientras que en el ámbito no formal se desarrolla el aprendizaje mediante formas que se alejan o no en cierta medida de lo realizado en la escuela o la universidad.

Por otra parte, este tipo de aprendizaje cuenta con una intencionalidad por parte del sujeto, suele ser estructurado, cuenta con objetivos y presenta una duración limitada. Sin embargo, no es ofrecido por una institución educativa reglada por el ministerio de educación o la SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria). Tal es el caso de las capacitaciones brindadas por las federaciones deportivas.

Según Souto et al. refieren que el aprendizaje no formal:

...también se atañe con el conocimiento que se desarrolla en diversas actividades de formación que llevan a cabo múltiples instituciones, siendo de enfoque adrede, sin embargo, no siempre considera la adquisición de un certificado. El aprendizaje de algún deporte es un modelo de aprendizaje no formal. (2020, p.429)

En tal sentido, la formación continua docente suele darse de manera no formal, es decir con talleres y capacitaciones de manera presencial o virtual, este último cobrando más relevancia en estos tiempos, pues según Cope y Kalantzis (2009) citado por Souto et al. (2020) las tecnologías digitales brindan cualquier espacio y momento para el aprendizaje. Este tipo de aprendizaje surge ante las constantes actualizaciones del conocimiento docente.

Todo docente una vez terminado su formación inicial puede optar por cursos o capacitaciones que permitan actualizar su conocimiento, habilidades, actitudes y así poder brindar un servicio educativo de calidad como agente de cambio en el actual sistema. De este modo, siguiendo a Melnick y Botez (2014) citados por Foresto (2020) el aprendizaje no formal es deliberado, pues el conocimiento se organiza para el amaestramiento, alcanzando complementar lo aprendido de manera formal.

Por su parte, La UNESCO (2013) en su documento de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) menciona sobre la educación no formal como una modalidad que puede ser ofertada por diversas entidades, entre ellas las siguientes: establecimientos de educación, ONG, la empresa privada e instituciones públicas. En relación a ello, la propuesta de formación continua para los educadores estima una gran gama de recursos, ello tiene como intención brindar la opción más adecuada según el área a intervenir que se aspire reforzar (Garate, 2018).

Asimismo, Fakhruddin (2019) contempla que la educación no formal se lleva a cabo para los ciudadanos que necesiten servicios educativos que funcionen como sustitutos, potenciadores y complementario de la educación formal para apoyar la educación permanente. En tal sentido, la implantación de la educación no formal es un esfuerzo por apoyar la extensión del ingreso y la de la calidad mejorada de los trabajos educativos para la comunidad.

1.4 Las motivaciones para la formación continua docente

La formación continua docente, como se ha revisado en secciones anteriores, implica un proceso de aprendizaje sistemático o no, que pretende afianzar habilidades y estrategias pedagógicas de enseñanza; de evaluación de los aprendizajes y de experiencias enriquecedoras que se da a lo largo de la vida profesional docente.

Para ello, es indispensable considerar las razones o motivos que intervienen en ella, pues el conjunto de las mismas genera las motivaciones necesarias para la promoción de la formación continua. Para Llanga et al. (2019) la motivación está

vinculada con el progreso del ser humano porque presenta causas internas y externas que describen las acciones que toman en su vida.

A través de los años se ha ido observando diversas condiciones contribuyentes para que la formación continua exista y se desarrolle, de estos puntos encontramos: la disposición y actitud del profesional docente, la gestión de la institución, el soporte familiar y el crecimiento económico, como ejes fundamentales condicionantes para dicha formación.

Todo profesional docente cuenta con dos tipos de motivaciones, las cuales le serán determinantes para el desarrollo de su vida profesional: la motivación extrínseca, esta se basa en motivos que llevan al docente realizar acciones de formación continua que están sujetas a factores externos a ellos, tales como: la organización educativa a la que pertenece, remuneración, reconocimiento en el ámbito profesional, etc. En cuanto a la motivación intrínseca, esta permite gestar interés en el profesional docente de capacitarse por el simple gusto de hacerlo, por el deseo de mejorar su quehacer profesional y pasión por la enseñanza (Llanga et al., 2019).

Es por ello que se plantea que, en aras de un crecimiento profesional, la motivación, en sus dos tipos, debe estar durante toda la trayectoria profesional docente; pues ello fomenta el desarrollo de sus capacidades en pro de un servicio educativo de calidad (Nava y Reynoso, 2015).

Ante ello, diversos países en Latinoamérica poseen una legislación particular que identifica las necesidades y el derecho del educador de tomar cursos de formación continua financiada y estructurada; casi siempre, las instituciones brindan formación base al docente y también organizan planes de formación continua que se hacen cargo del desarrollo profesional, teniendo como objeto el apoyo a dichas actividades (Vaillant, 2016).

1.4.1 La disposición del profesional por actualizar su conocimiento docente

Las constantes transmutaciones en las fracciones sociales y culturales en la era actual hacen emerger necesidades que han de ser contestadas por las Instituciones

de educación superior y todas aquellas que brinden un servicio educativo, ya que resultan indispensables en el plan educativo y requieren cambios significativos en los sistemas pedagógicos (Tejada Fernández 2002 citado en Espinoza 2014; Chapa y Martínez, 2016).

Por tal motivo, para desempeñarse de manera correcta en la profesión docente en el contexto actual, se debe comenzar por conocer, entender y dominar las nomenclaturas nuevas y conceptualizaciones del marco educativo, si hablamos de tiempos remotos, el ente primordial en el proceso de enseñanza casi siempre era el docente, que realizaba una serie de presentaciones brindando conocimientos al aula (Espinoza, 2014).

En tal sentido, es indispensable que no solo sea un transmisor de conocimientos, sino que estos, deben ser acompañados del proceso de aprendizaje del estudiante y redirigir su accionar, creando situaciones problemáticas donde se fomente al estudiante germinar diversas habilidades, es decir, discernir la mejor resolución al problema o valorar la decisión adoptada (Torra et al., 2012 citado por Espinoza 2014).

Una manera de actualizar el conocimiento de los docentes es a través de la capacitación, y esta misma está dada por medio de fases que facilitan al colaborador de una organización el desarrollo de conocimientos y el pulir de habilidades, brindándole oportunidades de crecimiento (Pain, 2012 citado en Rodríguez, 2017). Las instituciones educativas suelen brindar capacitaciones a sus docentes con el fin de que puedan optimizar su accionar profesional y ello sea en beneficio de los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, es primordial hacer una introspección sobre la capacitación en las instituciones educativas, para puntualizar que éste debe ser pieza clave en la teoría y la práctica, permitiendo el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias educativas (Rodríguez, 2017), desde una perspectiva de actualización docente y la formación permanente en coherencia con las situaciones socioculturales de la actualidad.

La sociedad está en constante avance y esto conlleva a una información continua, que ayuda al docente de manera eficaz a tener un canal de actualización permanente y mejora de la calidad profesional, ya sea por medio de la búsqueda particular o en colectivo, documentos valiosos, recursos importantes y sugerencias, logrando que este crecimiento personal profesional se centre desde la autonomía y la responsabilidad personal de querer auto superarse (Benito et al., 2013). De lo que respecta, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) mantienen un rol primordial en este campo, ayudando a la creación y acceso a la información.

El periodo de la internet conlleva a cambios significativos en los contextos educativos, y los educadores tienen diversas razones para utilizar las ventajas que nos brindan las TIC (Marqués, 2013). Y la actualización del conocimiento docente se relaciona directamente con ello para la obtención de información, ya que esta pueda ser procesada en conocimiento aplicable al campo educativo.

De esta manera, el educador presenta un desarrollo y desenvolvimiento que se genera de manera independiente, no obstante dicho proceso tampoco es aislado, sino que el aprendizaje docente debe comprenderse como una relación enérgica entre el entorno del educador y las habilidades formadas, es así que la pedagogía crea posibilidades únicas de aprendizaje y diversas formas de afrontar los contextos que surgen, debiendo considerar no solo el aprendizaje como ente individual sino también colectivo (Vaillant, 2016).

En ese sentido, la calidad educacional, el profesionalismo docente, la transformación que necesitan las instituciones educativas y la práctica formativa se convierten en justificación de las necesidades de instrucción docente (Camargo, 2004). Es por ello que, un buen desenvolvimiento laboral es saber aclimatarse a las nuevas situaciones que plantean los educandos, el currículo y el contexto sociocultural.

1.4.2 La actitud del profesional docente por ser un promotor de la innovación educativa

La motivación por la innovación educativa desde la perspectiva docente puede interpretarse como la manera en que los docentes conllevan su labor educativa,

ello puede mediar directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y pueda reflejarse en una educación de calidad; ello resulta importante para un impecable desarrollo profesional, pues la mayor motivación para un docente recae en el compromiso por su labor (Roa y Fernández, 2020).

En ese sentido, es necesario desarrollar continuamente la capacidad docente de los profesores, para que tengan aptitudes competitivas, es por ello que a través del desarrollo profesional docente (DPD) se busca optimizar el compromiso de los profesores, para una enseñanza mediante la realización de diversas innovaciones en las actividades de aprendizaje llevado a cabo en las escuelas (Imron et al, 2020).

La educación es un medio que proporciona cambios constantes, y esto a su vez simboliza la fuerza motriz para obtener un desarrollo y competencias de calidad para que las personas puedan estar preparadas para la resolución de las exigencias que demanda la sociedad (Palacios et al., 2021). Los educadores son, por supuesto, un elemento importante del ecosistema educativo, es por ello que resulta muy importante familiarizarlos con las competencias que demanda la educación de hoy en día. Ello empuja a la innovación educativa sumado a la predisposición de cada profesional docente por responder satisfactoriamente ante los constantes cambios y necesidades educativas de la sociedad; ello permite ampliar el campo de acción del docente mismo dándole así un valor agregado.

Por otra parte, es inviable generar reformas desde la innovación educativa sin considerar el entorno sociocultural en que se propone y desarrolla. En ese sentido, Martínez y Rogero (2021) refieren que la innovación educativa no debe distar de tres cuestiones entre la escuela y el entorno: 1) Los efectos causados por el fenómeno de la globalización sobre la práctica educativa realizada en la escuela; ante ello, entrelaza realidades sociales, culturales y cambios tecnológicos, los cuales la escuela no puede hacer caso omiso; 2) una educación que sustente su razón de ser en la cultura y experiencias personales del sujeto; en ese sentido, no existe innovación educativa sin sujeto que goce de experiencia personales, cultura e historia; todo proyecto innovador debe tomar como punto de inicio el entorno sociocultural del sujeto; y 3) reconocer y reflexionar sobre la innovación educativa como proyecto y experiencias didácticas que va en constante cambio, donde se

construyen y destruyen experiencias.

En pedagogía, los adelantos se comprenden como el fomento a transformaciones funcionales, maneras de discernir y abordar las necesidades educativas, basándose en la flexible adecuación, el pragmatismo y la transformación guiada (Palacios, 2021). En ese sentido, el concepto de innovación educativa implica modificar lo que ya se ha hecho y de mejorarlo; por tanto, innovar no significa tener buenas ideas, sino de aplicarlas en procesos que requieran mejoras para generarle valor (Portuguez y Gómez, 2020). Es decir, la innovación educativa pedagógica, expone la manera de cómo se enfrentan las problemáticas que nacen en el ámbito educacional con el objetivo de ayudar al perfeccionamiento de los procesos procurando la realización de todas las personas responsables en el proceso educativo.

De acuerdo con Sanjinés (2012) la innovación educativa es necesaria para alcanzar la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que la educación de nuestros días debe desarrollar educandos de alta cualidades y capaces de dar respuesta a los distintos retos de la vida cotidiana. Para que se lleve a cabo, se deben realizar diferentes esfuerzos, ya que aquellas instituciones que conduzcan su enseñanza en innovación se posicionarían en competitividad y calidad educacional, cumpliendo así las necesidades constantes de la sociedad (Palacios et al., 2021).

La búsqueda de saberes e innovaciones resulta de procesos elementales para la producción de conocimientos, ambos son ejes primordiales en la evaluación de calidad pedagógica, es decir, el aprendizaje formado desde lo investigado en correspondencia con los componentes innovadores.

El programa de “Escuelas de Avanzada” propuesto en la tesis de Sanjinés (2012), busca la mejora continua desde la innovación educativa de los aprendizajes a través del desarrollo de capacidades y se gesta desde tres ejes de acción: gestión administrativa, estrategias de enseñanza y autoevaluación. Este programa involucra a todo sujeto educativo que logre generar cultura de autoevaluación, atención a la diversidad y excelencia en la gestión educativa. Dicho estudio tuvo

por objetivo medir los efectos que produce la implementación del programa de innovación educativa “Escuelas de Avanzada” para el mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas públicas del Callao. Como resultado de este estudio se encontró de manera significativa y positiva la aplicación del programa “Escuela de Avanzada” en sus tres ejes de acción: gestión administrativa, estrategias de enseñanza y autoevaluación.

En ese sentido, lograr la innovación educativa como un quehacer frecuente en los profesores, demanda de un encuentro y entendimiento de la importancia del mismo y de los elementos que intervienen como condiciones necesarias para su realización, convirtiéndose en un desafío importante para la educación, puesto que en esta descansa la calidad de la enseñanza hacia el perfeccionamiento. Además de convertirse en una línea clave en los lineamientos de educación, ya que cada día siguen surgiendo nuevas problemáticas creando así la necesidad de resolución (Macanchi et al., 2020).

1.4.3 La gestión de la institución orientada al desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente (DPD) se define como un medio primordial para el perfeccionamiento del conocimiento y de las prácticas de enseñanza de los docentes, por tal sentido, se considera que el DPD engloba a los profesores en ejercicio, dado que estos pueden ser considerados como profesionales (Borko 2004; Desimone et al; 2002; Little 1993 citados en Bautista y Ortega, 2015). En esta perspectiva, se entiende que el desarrollo profesional docente da como circunstancia a una formación continua.

En ese sentido, el DPD debe ser continuo y evolutivo, ya que el seguimiento y la implementación de prácticas eficaces afianza al desarrollo profesional, contribuyendo a un verdadero cambio y al progreso continuo. Según Marcelo (2009) las actividades del desarrollo profesional deben engranarse con un proceso de transformación, apuntando a la mejora del aprendizaje estudiantil, mejorar la competencia de los profesores y oportunidad de practicar nuevos métodos.

En consecuencia, para que el DPD tenga los efectos esperados en los docentes,

estos deben tener la oportunidad de abordar problemas específicos de sus prácticas de enseñanza (Aravena, 2020) e involucrarse constantemente en discusiones constructivas que propicien la innovación y la experimentación del quehacer docente.

De acuerdo con lo anterior, el DPD sitúa a los educandos como responsables claves de una educación de calidad, además de ser competentes, permanecer motivados y que gocen de condiciones laborales adecuadas durante su vida profesional. Para lograr tal desarrollo los docentes deben identificar sobre qué aspectos desean optimizar en su labor profesional, siendo más frecuente que los docentes pongan en práctica lo aprendido cuando el desenvolvimiento profesional se base en la resolución de problemas del propio entorno (Marcelo 2009).

Este DPD se articula con la gestión e implementación de políticas institucionales que promuevan a los colaboradores (docentes) a capacitarse, es decir, una organización que asegure que todos sus miembros estén en constante aprendizaje y pongan en práctica lo aprendido en su quehacer profesional, a ello se le considera una organización inteligente. De acuerdo con Basantes et al. (2021) un componente primordial de la organización inteligente es que posee colaboradores que están en constante aprendizaje y ello se refleja en su accionar profesional adaptándose al cambio.

Por lo antes mencionado, se entiende que las instituciones educativas pueden ser organizaciones inteligentes con gran preocupación en la formación de los docentes que la integran, con ello se busca poner en praxis el conocimiento adquirido, tomando en cuenta el valor de sus capacidades y el potencial que presentan (Lamenta et al; 2019). En ese sentido, una organización inteligente responde a las exigencias formativas de sus colaboradores y ello se evidencia en la calidad de servicio educativo, en ese sentido, la relación entre la institución educativa y el docente es recíproca. Por tal motivo, la organización responde a cambios positivos que parten de lo aprendido.

En una investigación realizada por Véliz (2020) en la ciudad de Juárez – México, acerca de docentes noveles que ingresaban a laborar en instituciones educativas.

La autora expone los beneficios y dificultades obtenidos de las declaraciones de los docentes. Se observa que las instituciones propician el espacio entre docentes donde se comparten experiencias profesionales en el quehacer docente en busca de la mejora continua; así mismo, la oferta de cursos, talleres, diplomados y en ocasiones estudios de posgrado, los cuales fueron valorados de manera positiva por los maestros, ello brinda conocimiento y estrategias de enseñanza para que puedan ser aplicados en su labor.

Por otro lado, los docentes participantes de la investigación refieren que muchas capacitaciones, cursos, talleres, etc. Son realizados en su mismo centro de labores, universidades, auditorios y en modalidad virtual. Sin embargo, no todos responden a la necesidad formativa de los docentes, debido a que los temas expuestos abordan aspectos de carácter general y no ahondan en temas específicos de la labor docente y realidad de cada institución; por último, los docentes refieren que muchas veces toman estas capacitaciones de manera obligada por la institución.

1.4.4 La red de soporte familiar canalizada a la promoción del crecimiento profesional docente

La seria decisión de un profesional por optar al realizar una formación continua bajo la modalidad de un posgrado, un diplomado, una pasantía fuera de su país natal, no es una decisión que muchas veces se tome de manera individual, pues la familia forma parte importante de las tomas de decisiones que puedan afectar el desarrollo profesional de un sujeto. En ese sentido, el soporte familiar se evidencia a través de hechos que exhiben atención, dialogo, apoyo, afectividad y que puede impactar en la conducta del sujeto (Nunes et al; 2011).

En ese sentido, la familia cuenta con un papel primordial de intermediario con los miembros que la componen y el ambiente que les rodea; es aquella que otorga alusión a cada persona para desarrollarse en un medio que necesita soporte e interacción social (Villafrade y Franco, 2016). Es decir, que toda acción realizada por los sujetos en sí, busca ser reconocida y secundada por la familia que le rodea; el crecimiento profesional, dentro de la formación continua, no es ajeno a ello, pues supone un progreso en el campo profesional de un miembro de la familia y donde cada miembro de esta última cumple con un rol durante el tiempo que dure.

De acuerdo con Sánchez (2019) sobre la familia:

La familia de origen es probablemente el determinante más potente del desarrollo profesional, particularmente los padres y madres juegan un papel importante en los determinantes influyentes en la elección de los estudios de sus hijos. (p.48)

Para Medellín et al. (2012) sobre el soporte familiar: “Esta se precisa como la manera que tiene la familia de organizar la manera de interactuar de sus miembros de acuerdo con las demandas funcionales que tenga y a las pautas repetitivas de interacción” (p.148)

En ese sentido, la familia es un elemento determinante en la toma de decisiones de los sujetos al momento de querer realizar una formación continua en pro de su crecimiento profesional, pues brinda acompañamiento y dedicación por el alcance de los objetivos de uno de sus miembros, además de formar sujetos con valores, seguro de sus capacidades, actuaciones y de vivir en comunidad. Es pues, el soporte familiar el vínculo positivo que permite a un sujeto su crecimiento profesional.

1.4.5 En búsqueda de una mejora del estatus profesional docente en la sociedad

El estatus de la profesión docente influye en gran escala de contar con profesores útiles, contentos con su desarrollo profesional y de gran trayectoria (Kasapoglu, 2020). En ese sentido es importante que la labor docente goce de reconocimiento social e institucional. Es por ello que, el prestigio profesional docente está relacionado con el estatus profesional de la mano con la calidad de servicio educativo que se brinda; así mismo, según Martínez de la Hidalga y Villardón (2018) refieren que cuanto mayor sea la aceptación social a la labor docente, mayor es la elección de la profesión por futuros estudiantes.

Al referirse sobre el prestigio docente, se debe considerar lo difícil que resulta su

medición o aceptación por la sociedad; sin embargo, en la medición del estatus de una profesión confluyen muchos componentes subjetivos e inherente de cada sujeto profesional que complica la obtención de una medición exacta de prestigio. En ese sentido Vaillant (2010) citado por Hernández (2018) refiere que una profesión goza de reconocimiento cuando sus profesionales brindan un servicio bien reconocido por la sociedad y ello lo considera importante para una remuneración de acorde a la labor desempeñada.

De acuerdo con Bellei y Valenzuela (2013) el estatus profesional está vinculado con tres aspectos: el prestigio, la apreciación que da el entorno social profesional a la posición que ocupa dicho profesional; el estatus ocupacional, es decir, la jerarquía a la que una ocupación es colocada por los grupos más influyentes de un determinado sector; y la estima o reconocimiento del público en general al puesto que desempeña en la sociedad. En ese sentido el estatus profesional está directamente relacionada con la opinión y utilidad para la sociedad en sí.

En Chile, los gestores de política están altamente preocupados por el estatus de la profesión docente, y es que las percepciones son bajas y ello puede afectar directamente a la cantidad de egresos de las universidades para dicha profesión. Se realizó una encuesta a docentes de la actualidad si el estatus de la profesión docente fue motivo suficiente para optar por la carrera profesional docente a lo que solo el 6% de los encuestados refiere que sí, y mientras que el 53% sostiene que no fue relevante el estatus de la profesión (Bellei y Valenzuela, 2013).

Por otro lado, un estudio realizado en el 2013 por Pérez y Rodríguez muestra la relevancia, factores y agentes que le atribuye la sociedad española al prestigio de la profesión docente.

Figura 3

Relevancia del prestigio docente

| | Muy de acuerdo | Bastante de acuerdo | Ni mucho ni poco | Poco de acuerdo | Nada de acuerdo | Ns/Nc | N |
|--|----------------|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|-------|-----|
| Si aumentase el prestigio de maestros y profesores, mejorarían los resultados de nuestro sistema educativo (N=404) | 38,2 | 40,1 | 2,1 | 12,7 | 6,7 | 0,3 | 404 |
| Un mayor prestigio de los profesores aumentaría su autoridad (N=404) | 35,5 | 41,7 | 1,8 | 12,9 | 7,6 | 0,5 | 404 |
| Cuanto menor sea el prestigio de profesores y maestros, menor será su dedicación a su trabajo (N=403) | 24,6 | 35,7 | 3,4 | 18,2 | 18,1 | 0,0 | 403 |
| Si aumenta el prestigio de profesores y maestros, se presentarán mejores candidatos a las carreras universitarias correspondientes (N=403) | 39,8 | 41,4 | 2,1 | 9,5 | 6,7 | 0,4 | 403 |

Fuente: Encuesta ASP 12.051.

Fuente de elaboración: Encuesta ASP 12.051. citado por Pérez y Rodríguez (2013)

De esta figura podemos inferir que el 78% está muy de acuerdo y bastante de acuerdo con el aumento de prestigio de los maestros va en relación directa con buenos resultados en el sistema educativo español; seguido de un 76% de muy de acuerdo y bastante de acuerdo con respecto al aumento de la autoridad relacionada al prestigio de los maestros. Por último, el dato más relevante con un 81% de aprobación refiere que un mayor prestigio en la profesión docente, llamaría la atención de mejores postulantes a futuros maestros.

Figura 4

Factores del prestigio docente

| | Mucho | Bastante | Ni mucho ni poco | Poco | Nada | Ns/nc |
|--|-------|----------|------------------|------|------|-------|
| Los ingresos de esa profesión | 22,0 | 41,6 | 3,2 | 24,3 | 7,6 | 1,3 |
| La creatividad de esa profesión | 28,8 | 42,5 | 2,2 | 23,4 | 2,4 | 0,6 |
| La autonomía de esa profesión (poder decidir uno mismo cómo hacer su trabajo) | 32,9 | 41,3 | 2,2 | 19,0 | 3,5 | 1,0 |
| El respeto que despierta en los demás esa profesión | 33,9 | 48,8 | 1,8 | 12,8 | 2,2 | 0,5 |
| La influencia en la sociedad de esa profesión | 36,2 | 46,8 | 2,0 | 12,3 | 2,1 | 0,6 |
| El nivel educativo de esa profesión | 41,2 | 42,4 | 2,9 | 9,1 | 4,4 | 0,0 |
| La contribución a la sociedad de esa profesión | 43,8 | 45,0 | 1,8 | 7,5 | 2,0 | 0,0 |
| Lo competentes que son quienes desempeñan esa profesión | 46,4 | 45,8 | 0,8 | 4,8 | 1,8 | 0,4 |
| La responsabilidad que conlleva esa profesión | 51,1 | 42,4 | 1,0 | 4,5 | 0,9 | 0,1 |

N = 807.

Fuente: Encuesta ASP 12.051.

Fuente de elaboración: Encuesta ASP 12.051. citado por Pérez y Rodríguez (2013)

De la presente figura lo más resaltante es el contraste entre los factores de ingresos de la profesión con un 64% versus lo competentes que son quienes desempeñan la profesión docente con un 92% de aprobación; la ciudadanía española ve con mejores ojos el desempeño docente como factor clave para un prestigio a la labor del maestro. De igual manera, factores relevantes como el nivel educativo que posee un docente con un 84% de aprobación.

Figura 5

Agentes que influyen en el prestigio docente

| | En primer lugar | En segundo lugar | Acumulado |
|-----------------------------------|-----------------|------------------|-----------|
| Los padres de alumnos | 23,3 | 21,0 | 44,2 |
| Los políticos | 27,0 | 16,0 | 42,9 |
| Los propios profesores y maestros | 21,7 | 9,3 | 31,0 |
| Los alumnos | 12,0 | 17,4 | 29,4 |
| La dirección de los centros | 4,7 | 14,5 | 19,3 |
| Los medios de comunicación | 4,2 | 10,1 | 14,3 |
| La inspección educativa | 5,8 | 8,5 | 14,3 |
| Otro, ¿cuál? | 0,7 | 0,9 | 1,6 |
| Ns/Nc | 0,8 | | 0,8 |

N=403

Fuente: Encuesta ASP 12.051.

Fuente de elaboración: Encuesta ASP 12.051. citado por Pérez y Rodríguez (2013)

Revisando la presente figura se puede considerar como principales responsables de la imagen y valoración social del docente a la familia con un 44% de aprobación, seguido de los políticos, al ser de opinión pública, con un 43%.

En ese sentido, el papel que desempeña la formación continua en la vida profesional docente, permite brindar los conocimientos, experiencias, estrategias de enseñanza y evaluación que permita una revalorización de la profesión docente brindando estatus a todos aquellos que la apliquen, ello se evidencia con jefaturas, cargos directivos, aumento salarial, reconocimiento institucional, etc.

1.5 Modelos de Formación Continua

El accionar de la formación continua es válido, ya que el docente distingue los resultados de las innovaciones, incorporando a su trabajo el desarrollo de nuevos procedimientos de enseñanza y esquemas que permiten renovar el saber pedagógico. Es así que, la formación continua ha venido evolucionando, a través de modelos, en un proceso orientado a la sustitución y actualización de competencias antes alcanzadas, para responder a los constantes cambios del contexto educativo.

A través del modelo se busca transformar la realidad en las competencias educativas de los profesores, por medio de una concepción distinta de la ya establecida en la formación continua docente. Para ello, se estima la necesidad de establecer un diagnóstico e investigación para exponer las nuevas competencias educativas de los profesores (Aguilar y Rodríguez, 2020). Ante ello, la revisión de la literatura permite encontrar modelos de formación continua que evidencian los cambios que van relacionados a la educación con el pasar del tiempo.

1.5.1 Modelo carencial-remedial- instrumental del perfeccionamiento

De acuerdo con Vezub (2013) este modelo tradicional está latente a la idea de un docente incompetente, carente de capacidad investigativa e instrumentos adecuados para la instrucción, ello es debido a la incongruencia y el desfase de conocimientos, habilidades didácticas y del contexto educativo. La sapiencia descansa en el especialista que son la voz autorizada deportando a los profesores

a una acción de escucha.

En este modelo predomina el apego a los contenidos brindados por un agente externo, además de dirigir el conocimiento sin considerar aspectos personales de cada docente por lo que podemos decir que la homogeneización caracteriza a este modelo. Si bien los temas van renovándose con el tiempo, este modelo está asociado al curso dictado por especialistas en contenido.

Por más que los temas se hayan transformado, debido a las plataformas virtuales de e- learning se permite realizar mesas de discusión, foros, amplificando el abordaje y pudiendo tener información de gran valía que se da fuera del horario de trabajo, es en su mayoría presencial o semipresencial dicho modelo ha sido constantemente afiliado al modelo clásico o tradicional, entendido como la clase impartida por el docente cuyo modo de trabajo es muy generalizado, siendo esto una forma de escucha asimilativa, unilateral donde el experto o capacitador es el único autorizado a impartir el saber (Vezub, 2013).

1.5.2 Modelo centrado en el desarrollo

De acuerdo con Vezub (2013) este modelo recobra la teoría crítica y posee sus bases epistemológicas, fenomenológicas e interpretativas al percibir al educador como un profesional enérgico y reflexivo en el rendimiento de saberes. Por medio de este modelo se opta por reestablecer el saber práctico, las experiencias, necesidades y problemas del profesorado enfatizando sus formas de actuar. Este modelo de formación continua busca construir el conocimiento desde los problemas detectados en el quehacer docente. Las personas expertas o capacitadores trabajan de forma participativa con los docentes reevaluando los principios construidos desde la experiencia.

La propuesta de recobrar la enseñanza práctica, por medio de la experiencia, o la necesidad de accionar ante el problema, construye un conocimiento que se origine de una situación problemática detectada en el quehacer diario docente, es decir, el conocimiento especializado de la enseñanza de conceptos y la indagación educativa se orquesta con el conocimiento práctico docente.

Se cavila que el conocimiento docente en el quehacer diario en las instituciones no debería de disgregar lo teórico de la parte práctica, ya que según este modelo el docente es capaz de considerar su práctica diaria como área de indagación para la reflexión de saberes, al simultaneo que se enriquecen de aportes mediante asesores u especialistas logrando cuestionarse sus conjeturas, generando nuevas formas de solución a las diversas problemáticas en el área de labor y el entorno social (Vezub, 2013).

1.5.3 Modelo de formación pedagógica continua

El presente modelo fue postulado por Aguiar y Rodríguez (2020), fue propuesto para saciar una problemática de formación educativa continua en los pedagogos de las instituciones superiores, que buscan ir más allá de las formas o modelos tradicionales de visionar el progreso o la autosuperación, ayudándose de las TIC y diversas pautas de enseñanza- aprendizaje con el objetivo de lograr resultados a las nuevas demandas que la colectividad solicita de la educación.

Basándose en lineamientos de la educación, el avance de las competencias, la formación continua y las TIC como intermediarias, establecen principios como:

- 1) La formación como proceso continuo: las instituciones de pregrado si bien dan las herramientas necesarias para estar preparados no lo hace para siempre debido a que el ser humano necesita estar en constante mejora, del mismo modo el progreso acelerado de las ciencias y tecnologías, hace que se cree una necesidad de que el hombre incluya a su faena cotidiana estos aprendizajes con la intención de generar un cambio en la sociedad. Es así como el profesor universitario tiene la responsabilidad de moldear y formar nuevas generaciones, para ello, necesita estar actualizado en las innovaciones pedagógicas para poder estar a la vanguardia del conocimiento y poderlo transmitir a sus estudiantes.
- 2) La conexión entre pertinencia social, objetiva y la motivación: se conexionan con el fin de la resolución de un problema y la manera de cómo mejorar a la

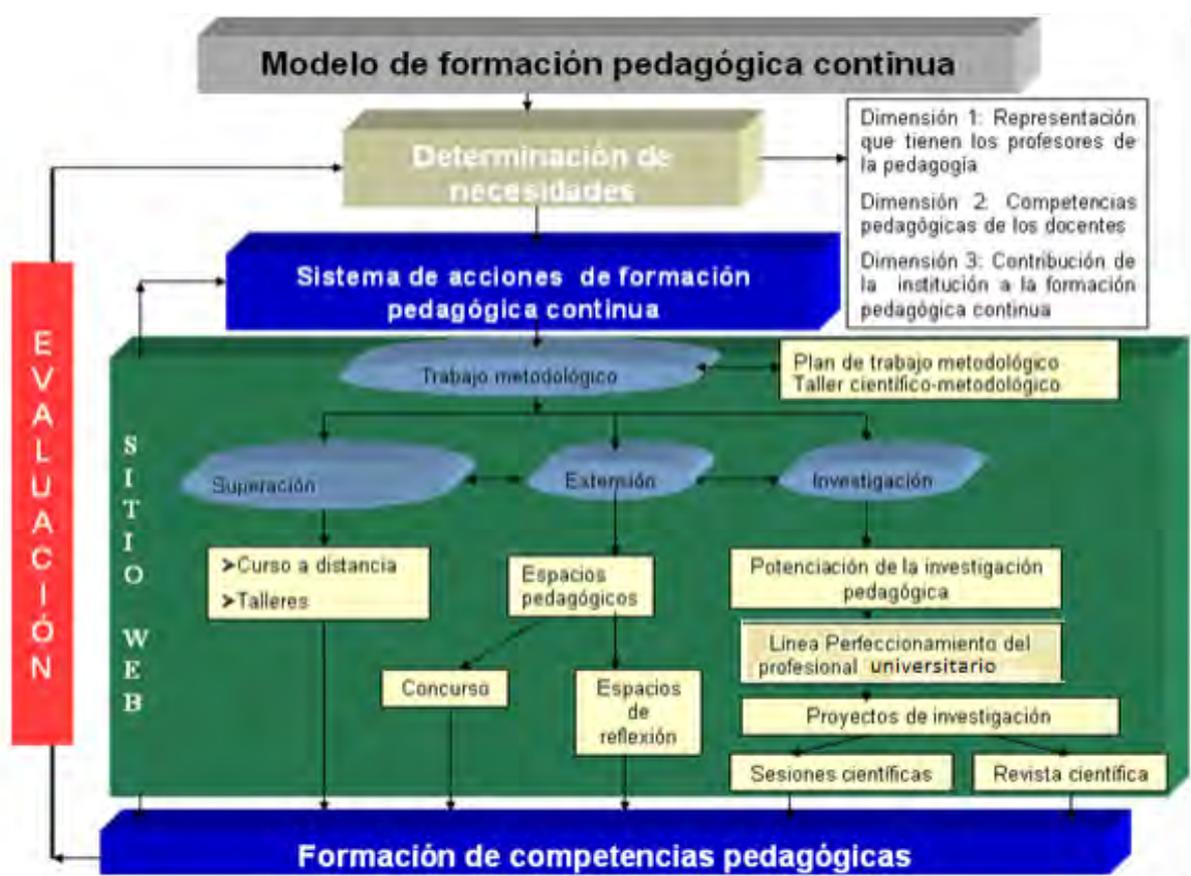
formación docente continua, para ello busca garantizar que el aliciente se articule con las necesidades particulares, de trabajo y de contexto social, y armonizando todos los principios entre sí.

- 3) La enseñanza como eje de la formación para obtener un “saber hacer” con la responsabilidad que llevan a ese “hacer”: se potencializa la diversidad de situaciones y formas de aprendizaje – evaluación, permitiendo al estudiante asumir un rol enérgico, ejerciendo las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas y combinadas entre sí, revelando la formación de las competencias en dicho proceso.
- 4) La gestión de la enseñanza y su ejecución con el “hacer” y “ser” : el gestionar el conocimiento, potencializa el progreso de las competencias y la calidad, siendo necesaria la observación del rol guiador del docente, en el que este debe de definir el reglamento de la currícula, las competencias a lograr, el juicio evaluador y las pautas u estrategias pedagógicas para llevar el método correcto, basándose en el educando como eje de la formación.
- 5) La relación entre la competencia y el desempeño en el docente: abarca para ayudar a alcanzar un estatus que la misma sociedad demanda a las instituciones superiores, el desempeño está directamente proporcional a las competencias del docente ya que para esto se dé, se necesita evidenciar los resultados, los criterios a evaluar el progreso de su desarrollo y el conducto por el que se llevara a cabo la evaluación.
- 6) Las TIC como intermediarias de la formación continua: Las TIC han logrado posicionarse en un punto de corte de todo accionar formativo, donde presentan una función triple: es una herramienta facilitadora de formas de enseñanza, instrumento para la búsqueda de información y como modo tácito de aprendizaje. En la actualidad los docentes necesitan de las TIC en sus diversas aplicaciones para el ámbito cotidiano docente y para aplicar a cursos de desarrollo profesional y soporte para la autosuperación, siendo fuente o recurso en la formación pedagógica.

Este modelo debe ser un proceso enérgico, pensativo y de grandes transformaciones, donde se busque al aprendizaje desde el accionar, encabezado por el diagnóstico de problemas que se encuentran en la sociedad pedagógica y se centre en la resolución de ellos.

Figura 6

Modelo de formación pedagógica continua



Tomado de: Modelo de formación pedagógica continua para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesores universitarios Aguiar y Rodríguez, 2020, p.209

De la presente figura podemos entender cómo se determinan las necesidades de formación continua de los docentes y el grupo de acciones a realizar para responder ante esta necesidad de conocimiento: 1) la superación con cursos a distancia y talleres grupales; 2) la creación de espacios pedagógicos entre colegas llamados a la reflexión del quehacer profesional y; 3) la investigación en el campo educativo.

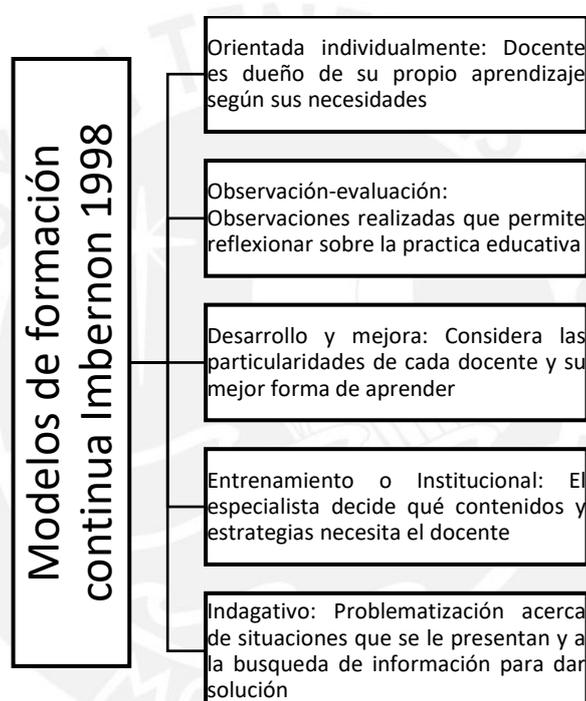
Todo ello se encuentra en constante evaluación para ir actualizando constantemente las competencias docentes.

1.5.5 Modelos de formación continua según Imbernon

En el artículo revisado por Lalangui et al. (2017) se identifica los modelos de formación continua por Imbernon (1998), dando lugar a cinco modelos.

Figura 7

Modelos de formación continua



Fuente: Elaboración propia

Lo expuesto en la figura 4, resalta los modelos de formación continua bajo la perspectiva de Imbernon; estos modelos recaen en la experiencia del sujeto durante su vida profesional.

Estos modelos son:

1. El modelo orientado individualmente, refiere que el sujeto es participe de su propio aprendizaje y varía según sus necesidades;
2. El modelo de la observación y evaluación, donde el sujeto pasa a la reflexión de lo aprendido por medio de la observación;
3. El modelo de desarrollo y mejora, el docente resalta sus fortalezas y sobre

- ello genera su aprendizaje;
4. El modelo de entrenamiento institucional, se da cuando el docente participa de las capacitaciones brindadas por la organización a la que pertenece, contando con la presencia de un especialista o facilitador de la información;
 5. El modelo Indagativo, como aquel que busca soluciones por medio de la investigación.

1.6 Impacto de la formación continua en el ámbito docente

El efecto propicio de la formación continua se sitúa en el desenvolvimiento de las competencias profesionales y la calidad educativa, que concurre a la realización óptima de la profesión a través de los años, al mismo tiempo busca la mejora y actualización profesional en los colaboradores (Tejada y Ferrández 2012).

En ese sentido, podemos evidenciar que la formación continua además de beneficiar el desarrollo profesional de los docentes, también beneficia el de las organizaciones o instituciones educativas; pues incentiva la transformación de la organización a través de la innovación, infraestructura moderna y un servicio educativo de calidad. Esta relación directa entre formación continua, el profesional docente e institución educativa debe mantenerse vigente y en constante actualización a través del tiempo.

El impacto como tal de la formación continua de docentes en la educación recae en un servicio educativo de calidad y para enfrentar los nuevos desafíos que demanda la educación al servicio de la sociedad. Para referirse a calidad educativa, esta debe entenderse como la aplicación a los procesos formativos, es decir, cuando se alcanzan los objetivos establecidos por el sistema educativo actual (Vázquez 2013).

En la actualidad los docentes se enfrentan a grandes desafíos: primero dejar de tener una acción docente tradicional donde el maestro es el único transmisor de conocimiento, de igual manera aceptar los cambios promovidos por la sociedad de la información y globalización, y el segundo es concientizar sobre cómo aportar al mejoramiento de la calidad de la educación desde su área de enseñanza (Portillo, 2020).

Al respecto, Chacón (2019) considera que la sociedad actual con acceso a las tecnologías de la comunicación e información y la fácil disponibilidad al conocimiento, demanda de la educación algo más que la adaptación del sujeto a la cultura, se espera la formación de personas críticas y reflexivas capaces de transformar el estado real.

Es importante reconocer que aún existen practicas educativas tradicionales, donde el docente funciona como sujeto impartidor de conocimiento y muchas veces adquirido de contextos diferentes al suyo, sin tener muchas veces en cuenta las necesidades, características, e intereses de sus estudiantes.

Es por ello que, el principal objetivo de una institución educativa es conseguir que sus estudiantes logren niveles educativos de calidad. En ese sentido, la calidad de la escuela está relacionada con la eficacia y eficiencia del uso de recursos y principios para la consecución de objetivos educativos. Los principios que refieren para una educación de calidad según Boderó (2014) son: la labor docente, permitiendo su desarrollo, su formación inicial, permanente y reconocimiento a su trayectoria profesional; la estructura del actual sistema educativo nacional y adaptación del currículo; y la evaluación de los centros educativos a través del rendimiento de los estudiantes.

1.7 La formación continua en la educación física

En el presente apartado daremos mención sobre el desarrollo de la formación continua de docentes del área de educación física en Latinoamérica y España. En diversos estudios se evidencia que la formación continua muchas veces no responde a la necesidad de aprendizaje docente ni mucho menos al contexto social que aplica, por lo que significa un problema para el sector educativo latinoamericano y español respectivamente. Por otra parte, se resalta también las motivaciones que tuvieron los docentes de educación física por tomar capacitaciones, diplomados y estudios de posgrado en pro de un mejor servicio educativo y re valorizar su perfil profesional.

Por otra parte, la educación física como área de enseñanza dentro de la educación básica regular ha ido variando con el pasar de los años, antes predominaba la enseñanza del deporte y sus fundamentos sin considerar las dificultades

particulares de cada estudiante y que los mismos estuviesen en óptimas condiciones físicas para obtener una nota aprobatoria. En la actualidad ese modelo de enseñanza ha ido cambiando a una educación física más flexible y dirigida a todos los estudiantes sin importar condición física alguna.

Según Posso et al. (2021) acerca de la educación física actual:

... necesita un pensar distinto en el que se incluya una mirada al ser desde la corporeidad, y de la experiencia que surge a través del movimiento, como facilitador entre él y la realidad. Lo complejo también abarca una mirada de la diversidad humana, pues es inconcebible pensar una homogeneidad de los estudiantes en cuanto a sus características, modos de pensar, su desempeño y espacios de vida, de manera que desde la educación física se pretende integrar estos factores, en un proceso de enseñanza y aprendizaje siempre inconcluso y en construcción perenne en el que tanto los docentes y estudiantes son aprendices constantes. (p.238)

Al referirse de la educación física contemporánea, nos referimos al desarrollo de la corporeidad dentro del ser humano, es decir, al cuerpo físico, mental y cultural. La experiencia dentro de las actividades de la educación física engloba estos tres elementos de la corporeidad y que se va desarrollando a lo largo de la etapa escolar del sujeto. Así mismo, se entiende la corporeidad como producto de las experiencias que se va realizando desde la presencia del cuerpo al entorno que le rodea y que involucra dimensiones sociales, culturales y físicas (Águila y López, 2019).

No obstante, el enfoque por contenidos que aún prevalece en la educación física y las estrategias que lo fundamentan, no reconocer al estudiante por sus experiencias corporales previas, sino que basa su aprendizaje en el desarrollo por contenidos o módulos orientados al deporte, ello dificulta el papel del docente de educación física en la actualidad y realza la falta de identidad de la materia. De acuerdo con Águila y López (2019) toda materia escolar debe responder a tres principios: 1) la transferencia del aprendizaje a la vida; 2) la veracidad del saber en relación a la

vida y; 3) el rol de la escuela como agente de transformación social.

De acuerdo con Duran (2023), el saber de la educación física corresponde a la formación del estudiante en un ser y un hacer desde lo motriz, transversalmente por el respeto corporal, el reconocimiento y la construcción de saberes con el otro. Este mismo autor expone tres argumentos por los cuales considera a la educación física un saber dentro del ámbito escolar:

- 1) La educación física, como saber escolar, se alimenta de diversos saberes, tales como; la biomecánica, la fisiología del ejercicio, la psicología deportiva y la nutrición infantil.
- 2) El área de educación física converge con ciencias, tales como: las ciencias de la educación, las ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas; por lo tanto, toma múltiples aspectos de la realidad.
- 3) Desde la educación física, se pueden identificar diversos objetos de estudio relacionado a destrezas motoras, aptitudes físicas, aspectos sociales y culturales.

1.7.1 Formación continua de docentes de educación física en Latinoamérica

En la década de los 90 en Brasil la formación docente ganó representación en la instauración de reformas educativas con el Plan Nacional de Educación Ley N° 10.172/2001; a ello, la discusión sobre la calidad de la educación y la formación continua docente con los decretos federales N° 5.800/2006 y 6.094/2007 respectivamente, generando así el desarrollo para el plan de la educación, programa oficial del ministerio de educación en 2008. En el estado de Paraná entre los años 2003 y 2008 se inició la elaboración de las normas curriculares, por el gobernador Roberto de Mello, que orientarían la escuela pública en Paraná.

Este documento está fundamentado en que todo sujeto es el resultado de las relaciones sociales en las que está inserto, pero también es un ser único que actúa en el mundo a partir de cómo lo percibe; para la educación física desde las orientaciones curriculares refiere que se debe cambiar la metodología de

enseñanza; partir desde la expresión del movimiento con elementos lúdicos, juegos pre deportivos y actividades sistematizadas que lleve a definir al individuo en el mundo que le rodea (Bonfim et al., 2015).

Durante la gestión de los años 2007 y 2010 en el estado Rio grande de Sul, Brasil se realizó una investigación a los profesores de la región para identificar las actividades de instrucción realizadas en los durante algún tiempo y qué organismos del estado lo promueve y qué esperan de la formación continua y cómo contribuye a las actividades educativas en el área de educación física. Los docentes destacaron que la formación continua ocurría mayormente en la escuela, pero se trataban de temas generales del ámbito de la educación mas no de la educación física.

A pesar de que el espacio de formación continua no aborde temas del área de educación física, se resalta el carácter general de comprender la relación entre el ser humano, educación y sociedad que le rodea. De acuerdo a ello, Righi et al. (2017) refiere que todo docente podrá orientar su conocimiento a través de concepciones claras de la educación, sociedad y el ser humano, así mismo para la educación física el conocimiento debe de darse desde una cultura corporal.

Además de ello, los profesores señalan que los espacios de formación son esporádicos y sin planificación, cabe resaltar que las propuestas educativas por el gobierno del estado de Rio grande de Sul cada vez más responde menos a las necesidades educativas de sus docentes de educación física. Sin embargo, se resalta el proceso de formación continua de docentes del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal Santa María (UFSM) en los años 2007 y 2009, dicho proceso fue elaborado por los docentes en colaboración con las direcciones de las escuelas de la región de Santa María y se planificó en el calendario escolar sin perjudicar las horas de clase de los estudiantes.

En el año 2010 en Cali-Colombia se realizó una investigación referida a la educación física, en cuanto a aspectos tales como: superación y falencias en los docentes de educación pública, se realizaron entrevistas, encuestas, pruebas diagnósticas y se han tomado documentos normativos Gómez et al. (2018),

encontrando así los siguientes problemas:

- Implementación por parte del Ministerio de Educación el proyecto “Todos a Aprender” para todos los docentes de la educación básica primaria, lamentablemente ningún tipo de capacitación fue ofrecida a los docentes de educación física.
- Las propuestas de formación continua para docentes del nivel secundario se dirigen a las áreas de: matemática, lenguaje e historia. Sin embargo, ninguna para educación física.
- Muchas escuelas no profundizan en contenidos, habilidades, valores y metodologías a trabajar en el área de educación física.

Ante ello, los autores antes mencionados plantean la contradicción existente entre la precaria formación continua de docentes de educación física y la necesidad de mejora de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica regular. Para una opción de actualización de conocimientos y el quehacer en educación física, la vivencia corporal de los saberes se presenta como una manera de aprender porque implica un saber motor vinculado con la práctica y perspectiva del desarrollo profesional, bajo esta idea la demanda de los docentes esta puesta en la necesidad de comprender a sus estudiantes (Almada, 2017).

Es imposible planificar e implementar cualquier cambio educativo sin la formación continua del docente, ello implica cambiar la concepción de formación, enfatizando el desarrollo personal y profesional en lo extenso de su formación permanente; a ello se le añade el contexto social como factor necesario para un trabajo colectivo que posibilite acciones de intervención formativa en el quehacer docente (Rossi y Hunger, 2017). Por tal razón, las nuevas tendencias sobre formación continua señalan a un maestro capaz de autorreflexionar sobre su accionar docente y ser agente de cambio en el sistema educativo de su época.

1.7.2 Formación continua de docentes de educación física en España

En el contexto español la educación física tiene gran relevancia en cuanto a la cualidad de la enseñanza brindada en las escuelas como en la formación de las personas que postulan al puesto de docente del área. Un buen docente de educación física de acuerdo con Villaverde et al. (2021) es quien destaca en las siguientes características:

- a. Su capacidad científica, es decir el conocimiento y dominio sobre los contenidos a transmitir a los estudiantes;
- b. Su capacidad pedagógica, relacionado con las estrategias de enseñanza, planificación y evaluación de los aprendizajes;
- c. La actitud profesional del docente, relacionado al buen desempeño docente durante su jornada laboral en la escuela;
- d. La personalidad del docente, evidenciado en la buena relación que tiene con sus estudiantes durante sus clases;
- e. El aprendizaje significativo en cada sesión de clase;
- f. Los efectos del aprendizaje significativo, que llevado a la educación física sería en aptitudes físicas aprendidas durante las sesiones ya sea: aprender a nadar, coordinar movimientos de manera más específica o mejorar la condición física de los estudiantes; y
- g. Los valores institucionales desarrollados en las sesiones de clase.

De acuerdo a ello, se puede entender que los docentes de educación física están a la altura del servicio profesional y de lo que demanda la sociedad de hoy en día. Sin embargo, no se define un consenso entre distintos programas de formación continua. La educación física como área dentro de la currícula escolar ha pasado por transformaciones en su enseñanza a tal punto de que se convierte muy necesario en realizar evaluaciones de los aprendizajes y contenidos como tal, a fin de determinar los objetivos de aprendizaje.

Anteriormente, la valuación de los aprendizajes en educación física se centraba en la calificación, estandarizando los resultados obtenidos mediante pruebas físicas sin importar las condiciones reales de cada estudiante. En la actualidad es todo lo contrario, pues ya no se habla de calificación de los aprendizajes sino de la

evaluación permanente y de una enseñanza más adecuada a la realidad del grupo estudiantil.

La evaluación formativa es aquel proceso que tiene como finalidad mejorar constantemente los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje del educando (Herrero et al., 2021). Estos autores efectuaron un estudio de caso múltiple de carácter cualitativo, donde se buscó comprender la transmisión de la evaluación formativa y compartida desde la formación inicial y continua a la práctica docente. En dicho estudio participaron tres docentes, cuya finalidad fue trabajar de forma colaborativa para ir mejorando la calidad de sus prácticas educativas.

A manera de conclusión, los participantes del estudio señalan que para conocer sobre la evaluación formativa y compartida tuvieron que asistir a congresos, talleres y cursos de formación; a su vez formar parte de grupos de trabajo donde se analicen las propias prácticas educativas y realicen sesiones formativas. Este estudio resalta como principal aporte, la significación de elaborar modelos de evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física y de realizar cursos o talleres de formación post etapa universitaria, con el fin de normalizar su uso en las prácticas educativas.

CAPITULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describe todos los aspectos considerados para la elaboración del diseño metodológico de la presente investigación: el planteamiento y justificación del problema, el enfoque de la investigación, la descripción del contexto de estudio, los objetivos de la investigación, la categoría principal de estudio y sus subcategorías, la técnica e instrumento de recojo de información, los informantes, el procesamiento y análisis de la información y los principios éticos que llevaron a cabo esta investigación.

2.1 Planteamiento y justificación del problema de investigación

Los docentes se encuentran en el centro de todo sistema educativo. Aunque, esta profesión no es bien reconocida socialmente, pues cada docente debe convivir en el aula con muchos estudiantes cada uno con sus propias particularidades y en diversas situaciones los docentes no saben responder a las necesidades particulares de cada estudiante por la falta de capacitaciones que ayuden a brindar un mejor servicio educativo. Este patrón de organización que precisan los docentes a lo largo de su trayectoria profesional se llama formación continua. Según la UNESCO (2022) los docentes bien instruidos, favorecidos y valorados son primordiales para garantizar una educación de competencia y lograr el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de sus estudiantes.

En la actualidad nos encontramos a tres años de iniciada la pandemia por la COVID-19 y la educación física sufrió un terrible golpe en su praxis, pues se pasaba de las clases en el campo a las casas, de usar balones u otros implementos deportivos a materiales hechos en casa. Muchos docentes de educación física no pudieron adaptarse a esta nueva realidad, pues desconocían el uso de herramientas virtuales y peor aún, no llegar a sus estudiantes mediante una computadora. Es por esta razón que la formación continua tuvo un rol muy importante en este replanteamiento del servicio educativo, pues con el cierre de las escuelas, los docentes según Cordero (2020) deben formarse perennemente, con la determinación de mantenerse innovado en teoría, hoja de vida y quehacer educativo, didáctica e indagación referente a la labor docente, lo que implica procesos continuos, periódicos, holísticos de formación a lo largo de la labor pedagógica, con el objetivo de perfeccionar la competencias a la asistencia de

una educación de mejor naturaleza. Es decir, el maestro de educación física debe estar preparado en el uso de instrumentos virtuales para la instrucción de la educación física.

Por tal razón, Quispe (2019) nos dice que la formación continua se define como un proceso perenne, sistemático y guiado a brindar enseñanzas que se vuelvan habilidades del profesional docente que reaccione a las necesidades del educando. Otra definición es la que nos brinda Jiménez, Gonzales y Tornel (2018) citado por Aguirre et al. (2021) que nos indica que la formación continua es un proceso favorecedor al aumento de competencias educativas innatas del desempeño profesional, pues agrega como elemento vital para el perfeccionamiento continuo de la praxis educativa. Es por ello, este proceso representa una pieza angular de la mejora educativa ya que ello constituye la vía por la cual la educación renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones y acepta nuevas visiones (Zaldívar et al; 2017 citado por Rivera et al; 2021).

La propuesta de formación continua en los docentes mantiene con una gama extensa de lineamientos y medios de aplicación. El propósito de esta multiparidad es ofrecer alternativas para extraer el medio más conveniente según el campo de conocimiento, destreza o actitud que se aspire blindar (Gárate y Cordero, 2018). Por tal motivo, la formación continua de docentes del área de educación física es motivada según el grado de instrucción de cada docente y en otros casos a la disciplina deportiva de su preferencia. En ese sentido, toda formación continua implica un encuentro de saberes entre docentes de educación física y ello se experimenta en acciones motoras del ejercicio físico en general y del específico según el deporte a realizar. Además de ello es importante señalar que la educación física de estos tiempos busca desarrollar las capacidades físicas de las personas sin importar su condición física pues cada persona es independiente en su movimiento y eso lo hace único e irrepetible.

Dentro de los antecedentes que refieren a la formación continua de docentes del área de educación física y deportes tenemos lo expuesto por Martín (2017) manifiesta que la relevancia para optar sobre las ofertas de capacitación por medio de los educadores de educación física en España guarda relación con el rasgo

distintivo de su formación inicial, las peculiaridades de su habilidades laborales sociales y las singularidades del lineamiento que plantea la política pública de formación que se prefiera. Así mismo ello guarda relación con lo expuesto por Herrero, Manrique y López (2021) donde indica que la formación continua precisa del involucramiento docente para el progreso de su práctica pedagógica, ello demanda una responsabilidad personal con su profesión.

Sin embargo, toda formación continua debe responder también a la necesidad de cada docente que desee tomar esta opción ya que lo expuesto por Righi, Marin y Da Silva (2012) de las entrevistas realizadas a profesores de educación física en Brasil, en muchos casos los cursos son irrelevantes a la realidad educativa y no cumplen con la expectativa de los docentes y estas mismas asignaturas son impuestas a tomarlas. Ello también se ratifica con la investigación realizada por Cordero (2020) donde los docentes entrevistados sugieren se tome en reflexión las exigencias en el campo pedagógico y emocional. Así mismo que se contemple con expertos de extenso recorrido profesional con experiencia en educación básica y que comprendan la actualidad en los docentes de los que se les proporcionará la capacitación. En ese sentido, esta investigación se propone la subsecuente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel?

2.2 Enfoque de la investigación

De acuerdo a Rus (2021) la Investigación Cualitativa es un enfoque que analiza propiedades no numéricas con el fin de recabar un alcance preliminar a los hechos o sucesos que estudia. Dicha investigación se emplea primordialmente en los estudios sociales y se acrecienta por medio de estrategias de trabajo basados en preceptos teóricos como el estudio de fenómenos (Guerrero, 2016).

Por otra parte, Bonilla y Rodríguez (2005) citado por Guerrero (2016) conceptualizan que el enfoque cualitativo se centra en ahondar coyunturas particulares y de ninguna manera generales. Enfocándose en detallar y explicar el fenómeno social desde los rasgos determinantes, en consonancia al entendimiento de los sujetos que están dentro de la situación estudiada.

De esta forma, la aplicación de una investigación cualitativa se explica con la definición de Deny & Wecksser (2022) pues comienza con una o más preguntas de investigación relativamente amplias que pueden revisarse iterativamente conforme se lleve a cabo la investigación para delimitar el objetivo o propósito de la investigación.

Por tal motivo, al postular un estudio con enfoque cualitativo, la investigación se caracteriza según Buston et al. (1998) como aquella que facilita la comprensión del investigador del significado asignado a los fenómenos por aquellos que están siendo estudiados. Si empezamos por la premisa de que el contenido de investigación es la formación continua en docentes de educación física, para ello se presenta categorías de estudio, las cuales según Rebolledo (2020) son la expresión de un objeto de estudio cualitativo ya que se desglosa de la pregunta de investigación y son las que nos guían en la búsqueda de significados sociales. Por lo expuesto anteriormente este estudio al ser de carácter cualitativo, posee una categoría: la formación continua ya que depende y varía de la percepción de cada sujeto. En otros términos, se busca estudiar el contexto natural, teniendo a su vez un carácter empírico.

Por otra parte, esta investigación al ser de corte fenomenológico, tiene por objetivo reconocer y destallar las formas cualitativamente diferentes de cómo las personas experimentan (comprenden o perciben) fenómenos dentro del contexto en el que se encuentran. Es decir, se investiga al fenómeno y cómo las diversas personas lo experimentan desde sus distintas concepciones (Marton 1986 citado por Gonzales-Ugalde 2014). En ese sentido, el método de corte fenomenológico busca socavar en la realidad educativa y poder mostrar su articulación y sentido intrínseco; describir al fenómeno tal y como se vive en un momento determinado de la vida del sujeto para descubrir sus concepciones y mostrar qué supone para cada docente que tiene contacto con dicho fenómeno (la formación continua) (Castillo et al., 2022).

Este método de investigación refiere las características de la verdad experimentada; es por ello que, debemos centrarnos en una parte del suceso, más

que a la experiencia en sí. Una estructura, es una cualidad hallada en un espacio frecuente a varias experiencias vivenciadas en ella. (Reeder 2011 citado por Aguirre Y Jaramillo 2012).

2.3 Descripción del contexto de estudio

El contexto donde se lleva a cabo la presente investigación es un centro educativo particular católico franciscano ubicado en el distrito de san miguel con 61 años experiencia en el servicio educativo. Su fundador convencido del importante rol que tiene la educación cristiana en la tarea evangelizadora, fundó este colegio inicialmente para la comunidad china y posteriormente crearía las condiciones favorables para el encuentro de dos culturas, la peruana y la china; contribuyendo al inicio de una nueva comunidad educativa católica franciscana de carácter humanista e intercultural y busca la formación física, intelectual, moral, espiritual y cívico social de la persona; enfocada en la realidad del Perú. Este centro educativo gesta su saber educativo en cuatro valores de carácter transversal los cuales son: 1) la minoridad, que es estar al servicio de los demás; 2) solidaridad, donde se busca el bien común; 3) responsabilidad, asumir las consecuencias de nuestras acciones y 4) respeto. Esta escuela cuenta con los tres niveles de la educación básica regular: inicial, primaria y secundaria. Dentro del equipo directivo de la escuela se tiene al padre promotor, dirección general, subdirección académica y de investigación, subdirección de inicial y primaria, subdirección de secundaria, subdirección de actividades, subdirección de la tecnología información y comunicación, representante del padre promotor y la administración.

Dentro del área de educación física se cuenta con un jefe de área y diez docentes del área. En el nivel de inicial y primaria se trabaja por equipos, es decir, un docente varón y mujer para inicial y lo mismo para primer y segundo grado; mientras que desde tercer grado de primaria a quinto de secundaria la enseñanza es por módulos, donde cada docente pasa a enseñar los siguientes módulos en primaria: gimnasia, natación, mini básquet, mini vóley y juegos tradicionales; en secundaria los módulos son: atletismo, natación, vóley y basquetbol. La importancia de este estudio radica en la constante actualización de saberes y praxis educativa de los docentes de educación física de esta escuela por lo que es posible ejecutar este estudio de investigación en la escuela mencionada.

2.4 Objetivos de la investigación

Este estudio consideró un objetivo general y dos objetivos específicos que se detalla más adelante:

2.4.1 Objetivo general:

Analizar las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel.

2.4.2 Objetivos Específicos

- Explicar cómo perciben los educadores del área de educación física los contextos de aprendizaje en su formación continua.
- Describir las motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física y que han sido significativas para el desarrollo de su formación continua.

2.5 Categoría y subcategorías de la investigación

Esta investigación consta de una gran categoría que es la formación continua, la cual derivan en dos subcategorías que se gestan desde los objetivos específicos planteados en la tabla 2.

Tabla 2

Matriz de Consistencia

| PREGUNTA | OBJETIVO GENERAL | CATEGORÍA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | SUBCATEGORÍAS |
|---|---|--------------------|--|--------------------------|
| ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel? | Analizar las percepciones de los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel | Formación Continua | Explicar cómo perciben los educadores del área de educación física los contextos de aprendizaje en su formación continua | Contextos de aprendizaje |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>Describir las motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física y que han sido significativas para el desarrollo de su formación continua</p> | <p>Motivaciones para la formación continua</p> |
|--|--|--|---|--|

Fuente de elaboración propia

2.6 Técnica e instrumento de recojo de información

La técnica usada en la presente investigación fue la entrevista ya que, posee una gran capacidad de permitir acercarse a una parte fundamental de las personas desde la cual descubrimos su día a día y las relaciones sociales que mantienen (Fernández, 2018). En otras palabras, la entrevista alude a un diálogo guiado por preguntas que posibilite ahondar sobre un tema de agrado. Dicho procedimiento de investigación permite recopilar datos para analizar diversos componentes: la opinión, la actitud, los sentimientos y las manifestaciones del sujeto entrevistado. Finalmente, el instrumento que acompañó a esta técnica fue una guía de preguntas que permite visualizar de una manera específica un tema o fenómeno por estudiar.

Dentro de la entrevista existe lo que es la entrevista semiestructurada, la cual fue de uso en esta investigación y de acuerdo a Diaz et al. (2013) esta forma de entrevista es mucho más flexible puesto que empieza por interrogantes elaboradas que pueden adaptarse a los entrevistados. Su utilidad es la posibilidad de moldearse a los entrevistados con grandes probabilidades para potencializar, esclarecer términos, reconocer ambigüedades y aminorar formalismos. Es decir, es más presumible que los entrevistados manifiesten abiertamente su puntos críticos y visión. Al concluirse las entrevistas, se procedió a la transcripción. Con el fin de mantener la rigurosidad y validez de la información recogida se contrastó los datos encontrados en las entrevistas (Hennink et al., 2011).

2.6.1 Diseño y validación del instrumento

Se elaboró y validó el instrumento para analizar las percepciones que tienen los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel. Para responder a ese propósito, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con una cantidad de dieciséis preguntas abiertas y una matriz de consistencia que permitió explicitar los objetivos de la investigación y sus categorías correspondientes. Las dieciséis preguntas fueron elaboradas desde las categorías de estudio y aterrizaron en las dimensiones de la misma, así mismo, se presentó el guion de entrevista semiestructurada para dar una pauta del desarrollo del dialogo mismo. Finalmente, la ficha de evaluación del juez la cual constó de tres criterios de evaluación para cada pregunta: coherencia, relevancia y claridad.

Para respaldar la validez del instrumento de recojo de información, se solicitó a dos maestros expertos que pertenecen a la Pontificia Universidad Católica del Perú, puedan revisar la guía de entrevista semiestructurada. Para ello, se les hizo el envío dicho instrumento, la matriz de consistencia, la carta de presentación y ficha de evaluación vía correo electrónico, luego de ello se recibieron las observaciones correspondientes: Juez N1 manifestó lo siguiente “Aclarar mejor el sentido del segundo objetivo específico; así como de los indicadores para que haya mayor claridad y precisión en la información que se desea recoger.”; y el Juez N2 “Asegurar que los entrevistados tengan claridad sobre lo que significa la formación continua”. Ante ello, se realizó el levantamiento de las mismas para su posterior aplicación.

2.6.2 Aplicación del instrumento

Con el propósito de aplicar el instrumento para el recojo de información, se procedió a coordinar una reunión vía zoom con cada uno de los docentes entrevistados, respetando sus horarios, se les aclaró que tienen total libertad de expresarse en la pregunta que crean conveniente. Las entrevistas se realizaron entre los días 25 de octubre y 9 de noviembre del 2023, cada docente entrevistado tuvo un tiempo distinto de duración en la entrevista, pero el promedio de duración para cada entrevista fue de sesenta minutos aproximadamente, ello dependía de la claridad de sus respuestas y en ocasiones se necesitó detallar más la pregunta.

2.7 Informantes

Los informantes para la presente investigación fueron cuatro docentes de educación física, para ello los criterios de selección fueron: a) docentes en actividad; b) el tiempo de servicio en la docencia como mínimo 10 años y; c) licenciados en educación física. Con el fin de asegurar la confidencialidad, los nombres y apellidos de los docentes se mantendrán en el anonimato y serán recodificados para el análisis.

A continuación, en la tabla 3 se muestran los datos de los informantes:

Tabla 3. Características de los informantes seleccionados

| Códigos de los informantes | Cargo actual | Nivel de enseñanza | Grado a cargo | Años de experiencia | Años de experiencia C. E |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| D01 | Docente | Primaria y secundaria | 3° primaria a 5° secundaria | 20 | 4 |
| D02 | Docente | Primaria y secundaria | 3° primaria a 5° secundaria | 25 | 25 |
| D03 | Jefe de área | Primaria y secundaria | 5° primaria a 5° secundaria | 42 | 16 |
| D04 | Docente | Primaria y secundaria | 3° primaria a 5° secundaria | 43 | 30 |

Fuente: Elaboración propia

2.8 Procesamiento y análisis de la información

La importancia de análisis de la percepción de los participantes es que solo puede entenderse desde su propia perspectiva y para ello es necesario codificar los datos para obtener una explicación más completa e ir descartando datos de menor

trascendencia (Sánchez et al. 2021)

De acuerdo con Hernández et al; (2006) citados en Sánchez et al; (2021) codificar la información obtenida permite al investigador obtener dos secciones de contenido para analizar y comparar, en caso se distingan en concepto y atribución, de ello se produce una categoría respectivamente y en caso sean similares, se genera una categoría en común.

En ese sentido, finalizadas las entrevistas semiestructuradas, se procedió a realizar la transcripción de las mismas. Al obtener la información transcrita lo más fiel posible respecto de los entrevistados, se procedió a la creación de códigos para cada docente entrevistado y respuestas obtenidas a cada pregunta elaborada del guion de entrevista.

Figura 8
Codificación asignada a comentarios

| Formulación de preguntas | Docente 01 / D01 | Codigos | Docente 02/ D02 | Codigos |
|---|---|---------|---|---------|
| ¿En sus inicios como docente consideró que la formación recibida en la universidad era útil con las tareas que tenía que realizar en su ejercicio docente? Podría explicar el porqué de su respuesta. | Por supuesto, definitivamente, cuando yo sali de egresada, lo evidencie en las practicas pre profesionales. Cuando me toco ser parte de la elaboración del Pat y reglamento interno, en didáctica de la educación física de ahí todo lo que es prácticas metodológicas didácticas y básicamente lo fundamental los cursos fisionomía biomecánica nutrición fueron básicos | D0101 | Lo que te dan en la universidad es un tipo de formación que tiene que ver con la enseñanza netamente en la escuela, fue mi caso. Sin embargo no llega a ser suficiente en otros aspectos | D0201 |
| | | | cuando estaba en la universidad la currícula era más planteada en la enseñanza de la escuela, eso hacía que el abanico de posibilidades se acorte y uno tenía que averiguar o descubrir que otras posibilidades para poder desempeñarte tenías para tu carrera | D0202 |
| | | | He tenido la suerte de trabajar con gente de mucha experiencia y me han enseñado, eran capaces de compartir el conocimiento. Un profesional tiene que ser curioso, es decir que cosas nuevas van saliendo, que cosas nuevas puedes innovar, yo creo que eso es de toda carrera. | D0203 |

Fuente de elaboración propia

Del discurso de los docentes entrevistados se logró extraer temas relacionados con la teoría encontrada tales como: los contextos de aprendizaje, en su mayoría no formal e informal; las motivaciones que formaron parte para seguir capacitándose; y los modelos de formación continua que formaron parte de su trayectoria profesional. En ese sentido para una codificación de lo obtenido, se debe releer el enunciado para su verídica interpretación y así clasificar las respuestas obtenidas desde las subcategorías establecidas (Vílchez, 2019).

El análisis de la información se realizó de manera manual, además se utilizó la codificación para darle una denominación a cada docente entrevistado; a cada respuesta obtenida se procedió darle una codificación que guarde relación con el docente que la brindó para poder obtener similitudes o diferencias entre las percepciones de los entrevistados. De acuerdo con Sánchez et al. (2021), analizar e interpretar la información supone aceptar posiciones académicas e ideológicas sobre la gran cantidad de información obtenida, ello representa en el investigador un análisis y esquema propio del fenómeno observado. Se considera esta fase interesante pues permite la cercanía con el objeto de estudio desde las diversas percepciones que le atribuye cada docente entrevistado.

2.9 Principios éticos de investigación

Esta investigación guarda relación con la línea de investigación propuesta por la PUCP: Formación y desarrollo profesional docente y directivo en la circunscripción educativa, pues va a permitir conocer las percepciones sobre la formación continua de los educadores del área de educación física. Correspondiendo a la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC) de la PUCP, esta investigación respetó los principios éticos siguientes: el decoro por las personas y la rectitud científica. El primero refiere a asegurar la comodidad de ambas partes en la investigación, es decir, cumplir con el principio de prevención en las investigaciones que realizan y en la divulgación de resultados. Mientras que el segundo refiere a la acción honesta y auténtica en la consecución de datos que sirven de base a una investigación, el análisis y circulación de resultados. Por lo mencionado, se le entregó a cada informante el consentimiento informado en el cual se presentó toda la información que implica su participación.

CAPITULO III: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los hallazgos y análisis que tienen los docentes del área de educación física sobre su formación continua en un colegio particular de San Miguel. Para ello, se han tomado aquellas partes más relevantes de las transcripciones realizadas de las entrevistas semiestructuradas, es decir de las dos subcategorías que se gestaron de los objetivos específicos de la investigación, que

permitieron ahondar en las experiencias de dichos docentes, analizar y dar discusión de las entrevistas realizadas.

3.1 Percepciones de los educadores del área de educación física sobre los contextos de aprendizaje en su formación continua

En apartados anteriores se definió a la formación continua, como aquel proceso dirigido a la renovación y desarrollo de conocimientos y habilidades adquiridos anteriormente y que propicia el mejoramiento del desempeño pedagógico y que eleva la calidad de enseñanza de los maestros (Acevedo y Sánchez, 2019). Esta categoría está compuesta por tres subcategorías referidas a los contextos de aprendizaje: 1) el aprendizaje formal; 2) el aprendizaje informal; y 3) el aprendizaje no formal. En ese sentido, se puede considerar a la formación continua como instrumento que proporciona al docente mejores habilidades y destrezas en el quehacer educativo y de actualización de saberes sin importar el contexto donde se lleve a cabo. Al respecto los docentes D03 y D04 señalan:

(...) la formación continua sirve para dotar al docente de las herramientas necesarias para desenvolverse en el acto educativo, si tú no tienes una actualización constante vas a quedar desfasado, entonces no te va a permitir dar lo mejor como docente y ello permite lograr sus competencias personales y con eso llega a ser un mediador del aprendizaje porque eso es lo que es el profesor (D04).

Toda formación continua, si es bien aplicada, porque yo puedo aprender mucho y lo aplico mal o puedo aprender mucho y no lo aplico a la realidad que tengo, aunque toda formación continua siempre va a ayudar (D03).

En ese sentido los docentes manifiestan en sus propios términos la importancia de realizar formación continua, se coincide en que actualizarse bajo el contexto que fuera siempre es de gran relevancia en el quehacer profesional. Ello guarda relación con lo expuesto por Hurtado et al. (2015); Martín, (2017) y; Chiecher, (2017), quienes manifiestan que los contextos de aprendizaje permiten la gestación del saber en el campo profesional.

3.1.1 Contexto de aprendizaje formal en la formación continua

Esta dimensión pertenece a la subcategoría de contextos de aprendizaje y se le atribuye a todo estudio de posgrado o diplomado realizado en una universidad por los docentes entrevistados. El optar por este tipo de aprendizaje y acompañado de la experiencia profesional permite al docente una revalorización de su saber en busca de un mejor quehacer profesional (Lupulescu, 2022).

Los docentes de educación física entrevistados refieren que centran sus estudios de segunda especialidad o posgrados en función a necesidades de aprendizaje suscitados en su quehacer profesional (D01, D03 y D04); de esta manera pretenden elevar su calidad educativa y responder a una sociedad de cambio constante, es decir, la de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la mejoría de su estilo de vida e importancia por la salud y que a su vez transmitan eso mismo que aprendieron (Conejo, 2020).

(...) me capacite en todo lo que es tutoría y mi maestría que fue motivada por el mismo colegio, esta maestría es de persona matrimonio y familia, lleve cursos de psicología, neurología, habilidades blandas, lleve de todo y ya terminé la maestría. (...) mi segunda especialidad en gestión y administración educativa que lo lleve en ipae y tomo 3 años, luego lleve administración deportiva en la Cantuta como diplomado, lleve en el minedu todo lo que es programación curricular del Perú Educa todo lo que es psicomotricidad (...) (D01).

He tenido el privilegio de estudiar en universidades extranjeras y peruanas siendo mi casa de estudios la universidad mayor de San Marcos (...), estudie en la universidad javeriana de Colombia y la universidad de buenos aires (...) (D03).

(...) después llevé estudios de posgrado sobre actividad física y salud en una universidad argentina, fue el primer contacto que tuve con la educación del futuro ya que en esa época no era mucho lo que se pedía sobre la salud, pero no había mucha relación entre educación física y salud, siempre ha sido una educación física repetitiva y hacia todo lo que el profesor hacia y ni sabía si eso le iba a servir en el futuro (D04).

Tal como se aprecia, los docentes entrevistados no se conformaron con lo aprendido en la etapa de pre grado sino que con el tiempo de vida profesional han ido en busca de actualización de conocimiento que certifique la experiencia y gocen de mayores recursos para su labor educativa (D01, D03 y D04); en ese sentido Martín (2017) considera que el aprendizaje formal posee dos criterios: en primer lugar es estructural porque se encuentra incluido dentro de un sistema educativo gubernamental y en segundo lugar es de criterio metodológico, es decir, posee una secuencia en relación a lo aprendido en la etapa universitaria.

Otra manera de ver la necesidad de actualización de los docentes se debe a la gran deficiencia que recibieron en su formación inicial (D01, D02, D03 y D04), para ello es necesario determinar las tendencias emergentes (Vaillant y Marcelo, 2021); y ello originó en los docentes la necesidad de buscar posgrados o segundas especialidades para complementarlo con lo que ya sabían. Al respecto, los docentes señalan:

No basta, es básica y no es suficiente, esto debe ser continua, constante, pero debe ser significativa ósea que tenga un sentido para ti y de acuerdo a las aspiraciones que tiene cada docente, yo veía que se formaban en la parte deportiva (D01).

Cuando estaba en la universidad la currícula era más planteada en la enseñanza de la escuela, eso hacía que el abanico de posibilidades se acorte y uno tenía que averiguar o descubrir que otras posibilidades para poder desempeñarte tenías para tu carrera (D02).

La formación inicial es la base que todo profesional necesita para comenzar a desempeñarse en su quehacer, sin embargo, según el docente D03 “no llega a ser suficiente en otros aspectos (...) la enseñanza que nos dieron fue alejada de la realidad”, esta formación fue deficiente y dejó espacios abiertos; asimismo, el docente D04 resalta que la currícula de estudios no abordó las diversas realidades que se presentaron a posterior en su quehacer profesional. Es por ello que se abordó la necesidad de complementar la formación recibida en la universidad con estudios de otras universidades a manera de diplomados, congresos y posgrado (Foresto, 2020).

3.1.2 Contexto de aprendizaje informal en la formación continua

Este contexto de aprendizaje surge de la observación, trabajo diario e interacción entre pares de una manera no planificada para el aprendizaje, donde este último ocurre de manera inconsciente muchas veces, durante la vida profesional docente (Decius et al, 2019); En adición a ello, lo expuesto por Gairin et al; (2020) refiere que el aprendizaje informal contribuye al desarrollo profesional desde el saber acumulado y brindado por sus pares gracias a la interacción y observación cotidiana. En ese sentido, se buscó la atribución que cada docente le brindó a las interacciones con sus pares y qué aspectos rescataron al observar trabajar a un colega, para el D01 es relevante conocer los años de experiencia de quien va a aprender en el campo de acción de la educación física, asimismo la capacidad de adaptarse a los grupos para generar un impacto y así el proceso de enseñanza aprendizaje se consolide; por otra parte, para el D04 fue de gran impacto profesional el coincidir con un colega que reflexionara sobre el periodo de caducidad de lo aprendido pues la educación es de cambiar constantemente según los avances e investigaciones y “si me quedaba con lo que aprendí me iba a encontrar con un desface”. En efecto, la interacción entre colegas docentes suma a un intercambio de experiencias positivas; ello es la esencia de un aprendizaje en contexto informal, pues conviven, comunican y construyen interacciones, sin establecer un rol de mediador, que les facilite desplegar sus destrezas personales

apuntando hacia un trabajo colaborativo (Carreño et al., 2020), ello se manifiesta en lo expresado por los informantes:

Las relaciones entre profesores son importantes para analizar tus conocimientos y medirlos, ningún profesor puede cambiar una realidad si es que no está acompañado de los demás (D04).

(...) todo lo que he estudiado de la persona: su comportamiento, la psicología, los deportes que son como medio, su comunicación asertiva, su liderazgo, el solucionar los problemas, saber ganar, perder, su autoconcepto (D01).

Los beneficios de intercambiar experiencias es algo interesante porque no todos se desempeñan igual, ver a un profesional como trabaja te da la oportunidad de tomar lo que no hayas pensado y aplicarlo en tu trabajo y eso te da la posibilidad de experimentar, es como enriquecerse leyendo un libro (D02).

Los informantes refieren que la interacción entre pares permite observar y analizar la praxis profesional y con ello generar un cambio (D04) desde el trabajo colaborativo (D01 y D02). Por otra parte, no toda interacción tiene ventajas dentro de un aprendizaje en contexto informal, pues no siempre se observa la totalidad de lo aprendido, ello se debe a que muchas veces se cree que uno puede ser desplazado por aquel colega que haga mejor las cosas y no se fomenta un espíritu de compañerismo entre docentes o no hay interés de ningún tipo de compartir lo aprendido y únicamente se limitan a escuchar de otras experiencias sin compartir lo propio en busca de sumar para un bien colectivo (D02 y D04). Ello se evidencia en lo expuesto por los informantes:

La desventaja sería en función de la persona que te lo da porque no todos somos capaces de compartir todo lo que uno sabe, como te dije yo tuve la suerte de trabajar con gente de mucha experiencia, era gente mayor, y era gente con mucha apertura a la enseñanza (D02).

Aquí quiero ser bien sincero, yo creo que la experiencia de interrelaciones personales en cuanto a la forma de trabajo, para mí en algunos aspectos es muy decepcionante y en otros es gratificante. Ver que hay maestros que no han aprendido a desaprender, significa dejar de lado conceptos, conocimiento primario y han tomado eso como lo máximo que han aprendido (D04).

De lo expuesto líneas arriba por los informantes, no todos los profesionales están en la capacidad de compartir sus saberes y de interrelacionarse con sus pares. Según lo expuesto por D02, en su vida profesional tuvo la dicha de compartir labores profesionales con personas abiertas a compartir su conocimiento y ello permitió nutrir su quehacer educativo; mientras que para D04, en su vida profesional conoció personas reacias al cambio o a la apertura de poder

desaprender para aprender y han quedado con lo aprendido en la etapa universitaria.

En ese sentido, el aprendizaje informal según Asenjo et al. (2012) requiere de la participación activa del sujeto, es decir, se aplica una metodología ligada a la experiencia y descubrimiento por parte de los participantes, además de una motivación intrínseca por aprender y las situaciones que les permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje basado en la interacción, ello permite al participante determinar sus propias estrategias de aprendizaje. Ante lo expuesto, un aprendizaje en contexto informal es aquel que se da por medio de la interacción entre colegas profesionales; desde la observación, el compartir experiencias y trabajo colaborativo que permita aprender el modo de abordar los conocimientos entre pares y sus estudiantes (D02 y D04).

3.1.3 Contexto de aprendizaje no formal en la formación continua

Este tipo de aprendizaje organizado, fuera del sistema formal de la educación, centrado en el aprendizaje y no desde un único currículum; sino que se adapta según el tipo de audiencia; es decir, seminarios, talleres, en temas específicos que el profesional docente desea capacitar, pues centra su desarrollo en habilidades y destrezas útiles para los docentes dentro del quehacer profesional (Gada, 2022).

En ese sentido, este tipo de aprendizaje, de acuerdo a los informantes, ocurre en la institución educativa como capacitaciones de verano, de mitad de año, congresos y convenciones por parte del consorcio de colegios católicos; de igual manera, por las federaciones deportivas, webinar y talleres. Los docentes entrevistados atribuyen un gran valor al contenido de una capacitación, a lo novedoso y sobre el perfil profesional del capacitador (D01, D02 y D04); se espera una interrelación con preguntas y respuestas; aplicaciones en el campo y resultados de los mismos. Por parte del D02 y D04 lo novedoso de un tema por aprender recae principalmente en su aplicación en el campo de la educación física y que este sea pertinente a la realidad de la cual forma parte el docente que se capacita, sino solo sería un tema más por aprender; para la D01, todo tema por aprender que pueda complementar a su labor en la educación física tal como: los congresos de colegios católicos que buscan perfilar al docente orientado a Jesus modelo de maestro y webinar sobre recreación familiar y tutoría. En ese sentido, el aprendizaje en el contexto no formal

se muestra como una elección válida de renovar y adaptar el conocimiento y que, a diferencia del aprendizaje informal, el aprendizaje no formal muestra el conocimiento de una manera más estructurada y con una intencionalidad clara por definir quién es el maestro y quien es el aprendiz (Martin, 2017).

En cuanto a un contexto de aprendizaje no formal, el D01 refiere que los estudios desde la virtualidad suponen una ventaja de tomarlos pues ello permite aprender en cualquier momento; por otra parte, D02 reconoce también la importancia de la educación virtual: "(...) refrescar algunos temas de evaluación, refrescar temas de estrategias didácticas, yo creo que esos dos; temas pedagógicos y temas de andragogía; yo creo que eso sería refrescar el conocimiento". En ese sentido, Barrera y Guapi (2018) refieren que en la educación virtual los participantes son los principales hacedores de su formación y ello permite desarrollar un aprendizaje autónomo, que sea reflexivos y aporten conocimiento en su campo profesional. Por otro lado, la educación virtual posibilita el aprendizaje colaborativo (D03) a través de la comunicación y manejo de la información en distintos formatos, mostrando al docente las distintas herramientas tecnológicas que tiene a disposición (Sanabria, 2020).

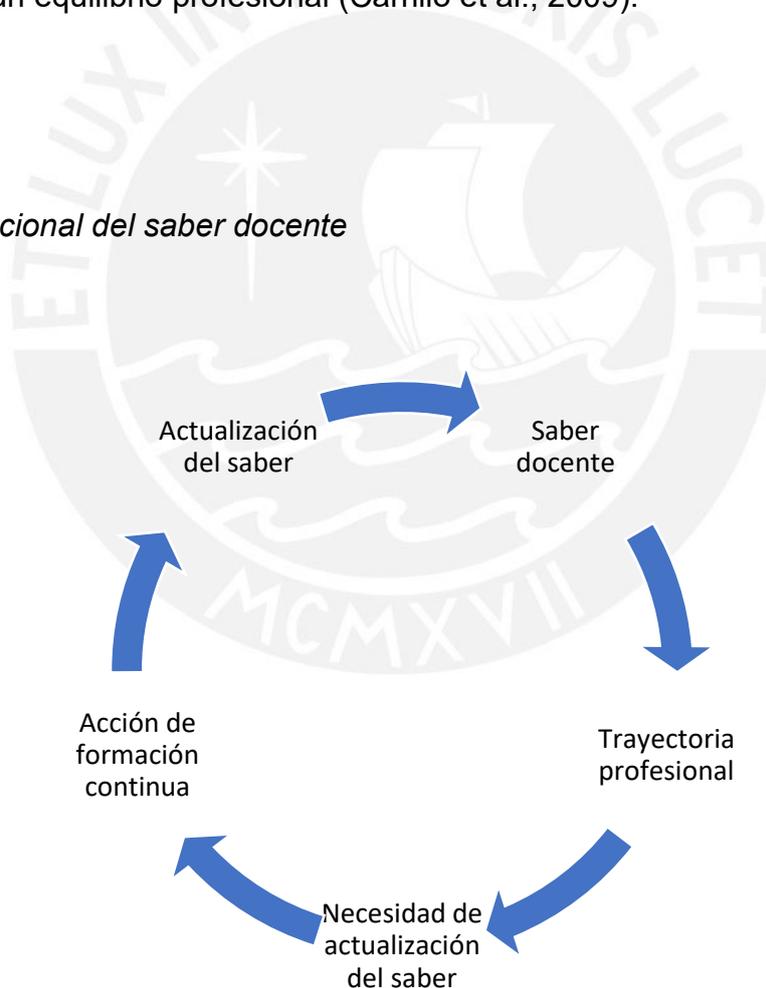
Algo que destacar del aprendizaje no formal según Fakhruddin (2019) es que esta modalidad puede ser considerada como sustituto y complemento de la educación formal, pues ofrece un aprendizaje igual de estructurado y certificado que contribuya a la formación continua docente. En ese sentido, en las federaciones deportivas, de acuerdo a los docentes entrevistados, pertenece a un contexto de aprendizaje no formal, ya que alcanza un nivel teórico práctico muy importante, ya que ello beneficia considerablemente su labor profesional en el campo de la educación física (D02 y D04), esto concuerda con lo expresado por Souto (2020) al considerar la parte teórica importante, pues ello genera conocimiento, pero esto carece de valor si no se contextualiza a la realidad educativa de los participantes y su quehacer profesional.

3.2 Motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física y que han sido significativas para el desarrollo de su formación continua

Esta segunda subcategoría responde al segundo objetivo específico de esta investigación, de allí se gestan las siguientes dimensiones: 1) la actitud del profesional para continuar formándose profesionalmente, 2) la gestión de la institución, 3) el soporte familiar y 4) el estatus profesional. El interés por aprender de los docentes incita a que estos mismos tengan la necesidad de actualizarse en conocimiento; esta necesidad por aprender genera en los profesionales docentes insatisfacción o disconformidad por lo que buscan satisfacer esa necesidad y poder llegar así a un equilibrio profesional (Carrillo et al., 2009).

Figura 9

Ciclo Motivacional del saber docente



Fuente: Elaboración propia

De esta figura podemos entender la gestación de la motivación del saber docente y como esta puede ser regulada con una serie de acciones que permitan al sujeto sentirse en equilibrio en cuanto a su saber profesional. Llevado al campo docente, la deficiencia causada por la caduca preparación recibida en la universidad genera la necesidad de conocimiento, la cual llama a la acción por actualizarse en saber y praxis, generando así la satisfacción de haberlo logrado y regresando a un equilibrio interno profesional.

En ese sentido, se pasa a evidenciar las motivaciones que llevaron a los docentes entrevistados la necesidad de seguir capacitándose durante su ejercicio profesional.

3.2.1 Motivación 1: actitud del profesional para continuar formándose

La motivación reflejada en la buena predisposición o actitud de los docentes por actualizarse permite ampliar el campo de la educación física que cada uno de los entrevistados domina y relacionarlo con otras áreas de las cuales quieran desarrollar a la par con la educación física, ante ello el D03 considera valioso complementar estudios de administración y gestión deportiva que permita ampliar su quehacer profesional fuera de la escuela y así posicionar al profesional de la educación física en el ámbito administrativo; de igual manera al desarrollo de nuevas metodologías y estrategias dentro del campo educativo para brindar un servicio educativo de calidad. Así mismo, la motivación evidenciada en el D04 por generar nuevas tendencias que sumen a la educación física moderna, en ese sentido, busca capacitarse en cuanto a la inteligencia emocional, ello concuerda con lo manifestado por Rodríguez (2017) al referir la motivación de actualizar el conocimiento en pro de acompañar a la realidad sociocultural que rodea al docente.

Así también, un aspecto que se destaca es la oportunidad que un entrevistado manifiesta al momento de capacitarse: “me da un bagaje de acción que me permite abrir el abanico y no solo permanecer en la escuela, sino estar en diferentes ámbitos y personas de diferentes edades, eso me permite abrir un mundo” (D02). En ese sentido, la motivación por capacitarse genera una relación enérgica entre las habilidades formadas y el entorno del educador (Vaillant, 2016); pues la labor del docente de educación física está ligado mayormente a la práctica.

Al tener la oportunidad de estudiar lo primero que hago es aplicarlo en mi labor docente para ver si da resultados, (...) siempre he buscado que lo que se aprende se aplica y deba

adaptarse de ser necesario, nunca va a ser igual una institución pública con una privada pues las características personales de los estudiantes exigen una adaptación (D03).

Un docente agrega la importancia de trabajar la inclusión con estudiantes que poseen habilidades diferentes y ello representa una oportunidad para el docente de educación física de poder capacitarse:

Me gustaría mucho trabajar la inclusión, cómo manejar la inclusión con estudiantes de habilidades diferentes, creo que me falta ahondar más; lo que hace el minedu es interesante en la teoría, pero se pierde en la práctica. (...) tuve que estudiar y leer sobre condiciones de estudiantes con habilidades diferentes. El profesor que no se capacita con eso y se encuentra con un estudiante con deficiencias no sabe qué hacer y encima lo castiga porque no sabe lo que hace (D04).

En ese sentido, el profesionalismo docente sumado a la práctica formativa se convierte en justificación de actualización de conocimiento docente (Camargo, 2004); y las oportunidades que representa ello para un docente entrevistado:

Las oportunidades son de crecimiento personal porque yo no aspiro a entrar a un cargo en el colegio todo lo contrario estoy por jubilarme ni por reconocimiento porque ya lo he tenido en los medios de educación de la universidad san marcos, creo que llevar estudios de capacitación es de crecimiento personal, es muy importante sentirse capaz de entablar conversación y donde te pueda dar respuestas concretas y valederas. (D04).

En ese sentido, desde lo expuesto por el D03 y D04 a mayores años de servicio en la profesión docente mayor serán las actitudes de los maestros por su vocación y deseo de superación mediante la capacitación (Carrillo, 2017); ello se debe a una serie de experiencias significativas y reflexiones personales durante su vida profesional que le permite concluir que el capacitarse ahora un deseo personal que se gesta desde la autonomía y la responsabilidad de querer auto superarse (Benito et al; 2013).

3.2.2 Motivación 2: gestión de la institución orientada a promover una formación continua para los docentes

La gestión de toda institución que vele por la actualización de sus docentes y genere políticas de incentivos a la formación, puede considerarse como una motivación extrínseca al profesional docente. Esta manera de adquirir conocimiento permite a

los docentes adaptarse y transformar el saber y llevarlo a un conocimiento institucional (Del rio y Santisteban, 2011).

Los beneficios que toda organización considera que sus colaboradores puedan aportar en pro de un servicio educativo de calidad es optimizar el recurso humano con el que se cuenta, ello concuerda con lo manifestado por un informante: “El colegio siempre se ha preocupado por la capacitación de todos sus docentes de manera general, psicología educativa y programación” (D02); así mismo, la D01 expresa lo siguiente: “(...) en la institución donde laboro hay un potencial y es un AMEN a la educación física y deporte”; en cuanto al D03 manifiesta lo siguiente: “(...) hemos tenido la posibilidad de formación en el mes de febrero, lo hacemos en términos generales y luego nos reunimos los profesores de educación. En ese sentido, Lamenta et al. (2019) refieren que toda organización preocupada por la formación de sus colaboradores y logre maximizar el potencial de los mismos, la hace una organización inteligente generando así una relación recíproca entre docente e institución: “la directora me dio una licencia cuando quise ir a estudiar un posgrado a España y mi plaza seguía esperándome a mi regreso; soy agradecido con la institución que me ha permitido ser un docente capacitado” (D04). Asimismo, la institución educativa cree firmemente en los grandes resultados de la formación continua, es por ello la implementación de políticas de apoyo al docente que desee capacitarse fuera del país:

(...) me dieron todas las facilidades para el congreso mundial en la universidad de florida en USA y fue una experiencia gratificante y ahí aprendí muchas cosas que las pude traer al colegio y compré material para el colegio y pude presentar juegos, nuevas tendencias que pude observar (D04).

Por otra parte, las oportunidades positivas que brindó la institución en el desarrollo profesional de los docentes entrevistados les permitió ampliar su abanico de servicio educativo, tal es el caso del D04 que manifestó lo siguiente:” tuve la oportunidad que el colegio nos haya enviado a una capacitación a Arequipa a un congreso internacional, venían diferentes ponentes de Sudamérica”. Esto se alinea con lo expuesto por Vaillant (2016) al sostener el desarrollo profesional docente como parte de una formación continua contextualizada que responda a las necesidades profesionales de los educandos. Esto refleja un componente

fundamental de una organización inteligente, la cual mantiene en constante aprendizaje a sus colaboradores (Basantes et al. 2021); además de ello, los docentes se encuentran en la responsabilidad de identificar sobre qué aspectos desean capacitarse (Marcelo, 2009). También en esta institución educativa se reconoce la gestión entre la dirección y el departamento de educación física para promover la formación continua por el gran prestigio que cuenta la escuela en el ámbito deportivo, ello se manifiesta en lo expresado por un informante:

La gestión es muy positiva en cuanto a la capacitación de sus docentes y propone que los maestros estén en constante actualización y hasta el colegio te paga el 15% de las capacitaciones fuera o cuando nos da las capacitaciones de verano, entonces tienen bien claro que la formación permanente del maestro da las herramientas necesarias para la formación del alumno (D04).

Al respecto, Vélez et al. (2021) resaltan la labor del gestor en una organización inteligente por tener la capacidad de fortalecer las relaciones laborales con sus colaboradores; es decir, una institución educativa que responde a las exigencias formativas y que asegure que todos sus docentes estén en constante capacitación y como mencionaba un informante:” (...) en el área de educación física se organizaba seminarios propios del área y venía gente de todos lados y se traían ponentes de fuera, osea se armaba un paquete, te inscribías y recibías diferentes cursos” (D02), ello muestra la coordinación con la dirección y el departamento de educación física para recaudar fondos a través de seminarios internos con venta a docentes externos a la institución y lo recaudado servía para enviar a los docentes de la institución a diplomados o cursos en el exterior o a nivel nacional.

3.2.3 Motivación 3: el soporte familiar como palanca para lograr el crecimiento profesional docente

El grupo humano más cercano que rodea a todo profesional es la familia: “mi familia es la base y somos los promotores entre nosotros para el crecimiento personal y profesional” (D03), en ese sentido, no hay mayor motivación que la familia de uno mismo: “(...) que tu familia sepa que lo que tu escogiste como profesión, has dado lo mejor; eso mejoro mi condición económica y mejoro la condición en mi familia” (D04). De acuerdo con Nunes et al. (2011), el crecimiento profesional y soporte familiar se ven relacionados de manera positiva a las personas que más uno ama

y con quien se vive el día a día, ello permite, según los docentes entrevistados, darles lo mejor o una buena calidad de vida.

Sánchez (2019) señala que la familia es el determinante más influyente en el desarrollo profesional de las personas, en especial los padres y cónyuge: “(...) nunca he tenido inconvenientes al momento de capacitarme y converso con mi esposa por muchos temas que podamos intercambiar experiencias y resolución de casos” (D02).

Fue muy importante, obviamente es el primer y gran soporte, tengo la suerte que mi esposa es docente. Estamos vinculados por la profesión y esto va de la mano con la autonomía del desarrollo profesional y personal, así como yo la apoyo, gracias a dios ella ha sido el soporte básico. (...) es tan lindo encontrar esa libertad apoyo y necesidad de seguir creciendo, son 37 años de matrimonio que pues ya nos conocemos de memoria y sabemos hacia donde aspiramos, para mí eso es clave (D03).

Yo creo que la familia cumple un rol importante porque en primer lugar si vives con tus padres o eres una persona soltera, indudablemente el apoyo de tu familia y como enfoca lo que haces va a dar la tranquilidad necesaria para que tu puedas realizar esta experiencia de aprendizaje nueva para capacitarte (D04).

Ello guarda sentido con lo expuesto por Villaverde y Franco (2016), donde la familia cumple con un rol primordial de intermediario entre sus miembros y la situación que les rodea, la familia permite la motivación necesaria para el cumplimiento de los objetivos de formación trazados por los docentes entrevistados:

(...) en lo familiar creo que cuando has logrado cosas eso te permite darle cosas a tu familia, creo que todo se hace como consecuencias, es decir yo me formo actuó bien, hago todo lo que puedo y como consecuencia puedo darle a mi familia, puedo seguir creciendo y darle a la gente que yo quiero (D02).

En mi vida familiar soy reconocido, mi familia está orgullosa de mí, 4 medallas de reconocimiento de la marina y 1 del ministerio de defensa; después el colegio, (D04)

Por otra parte, cuando se tiene familia que depende del tiempo de uno, la formación continua docente puede verse afectada debido al esfuerzo, tiempo y preparación que demanda: “(...) lleve la maestría, pero las labores de casa, trabajo en si tu vida personal y esas cosas se acumulan, pero mi familia siempre me apoyó” (D01), a pesar de las dificultades, el cónyuge brindó el soporte necesario para que la maestra pueda cumplir con sus objetivos de formación en el posgrado.

3.2.4 Motivación 4: la formación continua como eje que fortalece el estatus profesional

El estatus profesional del docente está constituido desde una dimensión subjetiva que representa las formas en que los sujetos ven la labor docente desde su formación y trayectoria (Cuadra et al; 2021). Además, se precisa que una profesión goza de reconocimiento cuando sus miembros ofrecen un servicio reconocido por la sociedad (Hernández, 2018).

En ese sentido, el reconocimiento ante la comunidad docente por los años de servicio y los logros alcanzados da satisfacción ante los colegas: “mis amistades me llaman para dar charlas en los colegios de sus hijos” (D01), familiares y estudiantes que a través de los años recuerdan con mucho aprecio a quienes fueron sus docentes en la escuela: ” yo te puedo enseñar y de esa forma uno de mis deseos personales es trascender o seguir viviendo a través de mis experiencias en mis estudiantes a través de lo que yo enseñe” (D02); y que marcaron sus vidas en algún momento importante. Cabe resaltar que el prestigio profesional y estatus se encuentran directamente relacionado a la calidad de servicio educativo y como persona profesional.

Yo creo que la formación continua no se ve solamente de un ámbito profesional sino desde lo personal, crece la persona cuanto más estudia cuando más interactúa eso te da el privilegio de la formación continua; (...) la formación continua es un crecimiento, es un desarrollo y crecimiento en función a la profesión y el desarrollo en función de la persona desde todos los ámbitos, el personal social e inclusive el sentimental y creo que entender esa posibilidad de que la formación continua te permite crecer por conocer a diferentes personas (D03).

(...) también la universidad cuando me reconocen que debo estar como docente entonces ese reconocimiento en el ámbito profesional y llevado a mi ámbito social, pues mis amigos me reconocen como docente (D04).

De acuerdo con Kasapoglu (2020) el contar con docentes útiles, satisfechos con su desarrollo profesional y de gran trayectoria influye en el estatus profesional docente; en ese sentido, el docente que goce de estas características puede ser reconocido y considerado a nivel institucional para una jefatura: “el liderazgo, si tú eres líder en tu hogar puedes ser líder en tu clase, y con tus colegas; más adelante líder en una jefatura de educación física, ello se ve en tu trayectoria” (D01). En ese sentido, Bellei y Valenzuela (2013) consideran el estatus ocupacional o jerarquía que ocupa un profesional docente dentro de una institución como resultado de una trayectoria llena de logros para la institución, ello concuerda con lo expuesto por un informante: “en el año 2019 se me ofreció la coordinación general de los talleres deportivos

para la temporada de verano, la directora puso su confianza en mis capacidades de liderazgo” (D02).

La formación continua lleva a la reflexión de un docente entrevistado, el cual tiene más de 40 años de labor docente; pues su trayectoria le ha permitido conocer distintas realidades y sobre ello ganarse la estima y reconocimiento de la comunidad educativa, además de un deseo de mejora continua y aportaciones a la educación física en las escuelas.

Bueno experiencias muchísimas, son 42 años de labor docente y desde el oyente inicial, es el preocupado docente por conocer los nuevos aspectos de la educación hasta hoy, desde otra posición he sido muy claro, la formación continua es el único para ser docentes de estos tiempos, no conozco docentes que hagan lo mismo por 20 años y le vaya bien (D03).

En concordancia con lo expuesto por Bellei y Valenzuela (2013) relacionan a la opinión pública y el estatus profesional docente vinculados a tres aspectos: el prestigio, el estatus ocupacional y la estima de la comunidad que le rodea. Ante ello, un informante expuso lo siguiente: “ser docente de educación física y entrenador de atletismo me ha permitido llevar mis conocimientos a todas las personas sin importar su edad y condición física, pues buscan mejorar su condición física a través de mis conocimientos” (D02). Finalmente, la formación continua permite revalorizar la profesión docente al colocar la identidad propia de cada persona y la historicidad de la profesión como eje para obtener un docente comprometido con su labor y colocar al estudiante como eje central de su enseñanza, en resumen, vocación de servicio (Olave, 2020).

CONCLUSIONES

Para la elaboración de las conclusiones se tuvo en consideración los objetivos específicos de la investigación: 1) Explicar cómo perciben los educadores del área de educación física los contextos de aprendizaje en su formación continua y 2) Describir las motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física y que han sido significativas para el desarrollo de su formación continua.

Se concluye sobre los contextos de aprendizaje en la formación continua docente lo siguiente:

1. En cuanto al aprendizaje en contextos formales, los docentes manifestaron que tuvieron que llevar una especialidad o posgrado que responda a sus preferencias por capacitarse dentro del campo de la educación física; por otra parte, consideran que los estudios realizados, de manera presencial en contextos de aprendizaje no formal, permite tener un contacto más cercano entre colegas y visualizar la aplicación de lo aprendido dentro del campo de la educación física.
2. Los docentes entrevistados expresan su deseo de seguir capacitándose en contextos no formales, a pesar de contar con una larga trayectoria en la enseñanza de la educación física, pues mejorar sus competencias docentes es un reto constante por lo que consideran actualizaciones virtuales para refrescar el conocimiento que ya se tiene.
3. Se guarda una relación directa entre la experiencia obtenida durante la trayectoria profesional y la formación continua realizada en contextos formales y no formales del aprendizaje. Es decir, la certificación y grado académico obtenido permite reconocer el conocimiento, trayectoria y praxis del docente.
4. La interacción y convivencia dentro de la institución educativa permite desarrollar aprendizajes dentro de un contexto informal, pues el aprendizaje al no ser planificado es tomado de manera inconsciente desde el trabajo colaborativo, el compartir experiencias y la observación.

Por otra parte, se identificaron las motivaciones que han intervenido en las decisiones de los docentes de educación física de continuar con su formación continua, siendo estas las siguientes:

1. Los docentes encuentran motivador abordar campos afines a la educación física y que permita una labor más holística para la institución educativa a la que pertenecen, campos afines como la neurociencia, gestión y administración deportiva y biomecánica del movimiento para los entrenamientos.
2. Los docentes atribuyen de manera positiva la gestión de la institución por brindar capacitaciones, congreso y convenciones durante el año escolar. Asimismo, califican de positivas las políticas de formación continua a través de aumento salarial y experiencias en el extranjero.
3. Se evidencia que el apoyo familiar fue fundamental para que los docentes opten por realizar la formación continua durante su trayectoria profesional, ya que ello representa, en primer lugar, mejoras en el ámbito del hogar mismo pues motiva a que otros miembros de la familia hagan lo mismo y de una mejora económica en sus hogares.
4. El estatus obtenido a lo largo de la trayectoria profesional, reafirma a la formación continua como la responsable del reconocimiento entre sus pares y de posicionar al docente de educación física como un profesional innovador dentro de la escuela.

RECOMENDACIONES

Para culminar este estudio de investigación, se proponen algunas recomendaciones desde los hallazgos obtenidos.

Recomendaciones a la institución educativa:

1. Se sugiere ahondar en las preferencias por aprender de los docentes de educación física a través de encuestas que muestren deportes y temas de interés.
2. Se recomienda traer ponentes que puedan vincular el área de educación física con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) desde las competencias propias del área.

Recomendaciones metodológicas

1. La formación continua en docentes de educación física permite ampliar el abanico de enseñanza en los estudiantes por ello se sugiere recurrir a distintas metodologías de enseñanza y no quedarse con la forma clásica de la enseñanza de un deporte, mediante el contenido, considerar las capacidades físicas de los estudiantes y usar los ejercicios específicos del deporte para desarrollar habilidades específicas y hábitos de una vida saludable.
2. Los docentes del área de educación física están en la capacidad de compartir sus experiencias a colegas del área, se debe evidenciar las fortalezas y debilidades encontradas en sus pares y realizar capacitaciones de manera interna.
3. Se deben realizar más capacitaciones en las federaciones deportivas, pues ello permite atender las necesidades educativas específicas de los docentes en la institución educativa.
4. Es recomendable realizar anualmente por lo menos dos capacitaciones, ello evidencia interés por estar en constante actualización del saber e importancia por el quehacer docente.

Recomendaciones en el campo de la investigación:

1. Se recomienda realizar nuevas investigaciones sobre la formación continua en docentes de educación física, pero desde un enfoque cuantitativo que

permita obtener un nivel de satisfacción sobre los contextos de aprendizajes realizados durante la trayectoria profesional.



Referencias

- Acevedo, A y Sánchez, A. (2019). Formación continua y desarrollo profesional en los docentes del área Ciencias Sociales Continuous training and professional development for teachers in the Social Sciences area. *Ciencias Sociales*, 31(58), 467-494.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/58/art04.pdf>
- Almoguea Fernández, M., Baute Álvarez, L. M., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. *Conrado*, 15(68), 275-280.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000300275&script=sci_arttext
- Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J., y Viteri, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431-439.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>
- Aguiar, M., y Rodríguez, L. (2020). Modelo de formación pedagógica continua para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesores universitarios. *EduMeCentro*, 12(3), 203-220.
<http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v12n3/2077-2874-edu-12-03-203.pdf>
- Águila, C. y López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421.
<http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/26300/1/21%20POSSO-ROSERO%20GESTION%20EDUCATIVA.pdf>
- Aguirre, V. Gamarra, J. Lira, N. & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación valdizana*, 15(2), 101-111.
<https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2(8). 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

- Alarcón, C. y Chapa, M. (2016). La importancia de la actualización de conocimientos como parte de la formación del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5).
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/420>
- Almada, G. (2017). La formación continua de los docentes de educación física: El lugar de saber docente en las políticas de formación. 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de educación física y ciencias.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10308/ev.10308.pdf
- Almoguea, M., Baute, M., y Rodríguez, R. (2019). La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. *Conrado*, 15(68), 275-280.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-275.pdf>
- Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111.
<https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/890>
- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente* [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa.
https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_K_enigs.pdf
- Asenjo, E., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. *Museos y educación. Series de investigación iberoamericana de museología*, 3, 39-53.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53926863/2012_Aprendizaje_informal_SIAM-libre.pdf?1500573843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAprendizaje_Informal.pdf&Expires=1706746532&Signature=TvSJhf9XhwSc4Zj5Po~qN1E4ogIBEBgXKYKJorlATOTWWO-Qghlzo0I5DfxDTa6hM3PVdTAD2vvp5da4ocM73yyzlkUu4LDBreA2fc~wcYd8hdSDNnKWL-33gfV-WMZEubZjdU1x9RbDKDAxtoWoSI1m8OqkqFyLulsfy1kTJntVITvWErva2azbAoi3UtUulJyFDKo59-

[tqs6uHr1djxuA5MXdpiruu1NWNHjxFcf7EdTVNPj1azD4sn~i5bE--
lq3CY1ukb~oyngC~1ZBg7wHyZHOmfNWNYPjkwyiY5HEudrpyOrcLGhRCd
MATMPgX-S4dubTg8A0zUAokTFJ1bA &Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360139)

- Bautista, A; y Ortega, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y Enfoques internacionales. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 343-355. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360139>
- Barrera, F., y Guapi, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html?fb_comment_id=1945683888795709_4146938658670210
- Basantes, J., Bonilla, E., Centeno, E., y Alvarado, J. (2021). Análisis y descripción de las organizaciones inteligentes: una revisión bibliográfica. *AlfaPublicaciones*, 3(2), 101-118. <https://alfapublicaciones.com/index.php/alfapublicaciones/article/view/58>
- Belando, R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes. *Revista iberoamericana de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174554/v.75%2520p%2520219-234.pdf?sequence=1>
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. *Héroes o villanos*, 1-32. https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/311087328_El_estatus_de_la_profesion_docente_en_Chile_Percepcion_de_los_profesores_acerca_del_estatus_profesional_de_la_docencia/links/583d711508ae8e63e614d69c/El-estatus-de-la-profesion-docente-en-Chile-Percepcion-de-los-profesores-acerca-del-estatus-profesional-de-la-docencia.pdf
- Benito, D., Darder, A., Lizana, A., y Marín, V. (2013). Agregación, filtrado y curación para la actualización docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42): 157-169. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22662/1/file_1.pdf?sequence=1
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042937>

- Bonfim, R., Batista, D., y Oliveira B., A. (2015). Formação continuada de professores, Educação Física escolar e a cultura corporal: o pde/pr em foco. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 129-154. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd>
- Buston, K., Parry-Jones, W. Livingston, M. Bogan, A. Wood, S. (1998). *British Journal of Psychiatry*. 172. 197-199. <https://doi.org/10.1192/bjp.172.3.197>
- Cáceres, E. Peña, P. Ramos, L. (2018). *Las habilidades blandas y el desempeño laboral: un estudio exploratorio del impacto del aprendizaje formal e informal y la inteligencia emocional en el desempeño laboral de colaboradores de dos empresas prestadoras de servicios en el Perú* [Tesis de maestría, Universidad del Pacifico]. Repositorio UP. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/2495>
- Camargo, M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550>
- Carreño, C. I., Salinas, C. C. M., Durán, A. D., & Blanco, C. I. G. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa*, 46, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>.
- Carrillo, S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 5-30. DOI: <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.56>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Castillo, M., Romero, E., y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Chacón, F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y ciudad*, (36), 35-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390625>

- Chiecher, A. C. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 61-80. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200061&script=sci_abstract
- Conejo, L. (2020). Las comunidades de aprendizaje y la actualización docente socioformativa para la sostenibilidad: Un Análisis documental. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(23), 126-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8274339>
- Cordero. (2020). *Percepciones de los docentes de secundaria sobre la formación continua en un consorcio educativo privado del Perú* [Tesis de maestría, Pontificie Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19851>
- Cuadra, D., Castro, J., Oyanadel, C., y González, N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n4/0718-5006-formuniv-14-04-79.pdf>
- Cruz, M. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Universal*. 3(1), 73-79. DOI: <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21>
- Decius, J., Schaper, N., & Seifert, A. (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 495-535. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/hrdq.21368>
- De la Herrán, G. (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Boletín Redipe*, 8(2), 29-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528223>
- Del Río, J., y Santisteban, F. (2011). Perspectivas del aprendizaje organizacional como catalizador de escenarios competitivos. <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/348/1.%20articulo%20UPB.pdf?sequence=1>
- Deny, E., Wecksser, A. (2022). How to do qualitative research? Qualitative research methods. *BJOG*. 1666-1667. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso

- flexible y dinámico. Investigación. *Educación Médica*, 2(7), pp.162-167.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200750572013000300009#:~:text=Se%20considera%20que%20las%20entrevistas,inter%20C3%A9s%20ya%20que%20ue%20%22
- Durán, F. (2023). La Educación Física cómo una práctica de la corporeidad.
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18750/LA%20EDUCACION%20FISICA%20COMO%20UNA%20PR%20C3%81CTICA%20DE%20LA%20CORPOREIDAD.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- ENDO (2021). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular: ENDO remota 2021*.
<https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2021-presentacion-general.pdf>
- Espinosa, M. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177.
<https://riunet.upv.es/handle/10251/137709>
- Fakhrudin, I. (2019). The impact of non-formal education in community development: a case study in pati, indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(5), 339-352.
https://www.ijcc.net/images/vol5iss5/5525_Fakhrudin_2019_E_R.pdf
- Fernández, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. Ventajas y limitaciones. *Sintaxis*, 1, 78–93.
<https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Ferreira, A., Eustachio, J., Lespinasse, B., Gianotto, M., Talarico, A., y Batalhão, A. (2021). A hybrid approach to sustainable development competencies: The role of formal, informal and non-formal learning experiences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(2), 235-258.
https://www.researchgate.net/publication/354007690_A_hybrid_approach_to_sustainable_development_competencies_the_role_of_formal_informal_and_non-formal_learning_experiences
- Foresto E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29 (21).
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/145203/CONICET_Digital

[Nro.c6f0e246-605c-469e-ae62-5c7ab3bb1503 A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](#)

- Fuguet, L., (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de Investigación*, (62), 107-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140377006>
- Gada, H. (2022). Educational Transformation in formal and non-formal learning. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 11(7), 22-25. [http://ijmer.s3.amazonaws.com/pdf/volume11/volume11-issue7\(2\)/6.pdf](http://ijmer.s3.amazonaws.com/pdf/volume11/volume11-issue7(2)/6.pdf)
- Gairin, J., Muñoz, J., Silva, P., y Suárez, P. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Pgz4PnGvHKLF9dZQkMk8Mkn/?format=html&lang=es>
- Galván, F., Huaylinos, F., y Huayta, Y. (2023). Desafíos de la formación continua docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3210>
- Gárate, M., y Cordero, G. (2018). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860012>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*. 1 (2). 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Gil, A., y Gallegos, D. (2015). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *EDUCAR*, 52(1), 107-126. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463007.pdf>
- Gómez, J., Prieto, J., y Juanes, B. (2018). Formación continua del docente de Educación Física en el nivel de educación básica primaria. *Acalán*. 1, 27-31. <http://www.repositorio.unacar.mx/jspui/handle/1030620191/482>
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281032883011.pdf>
- Hennink, M; Hutter, I, & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Chennai:

<https://books.google.com.pe/books?id=ww9cBAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Hernández, J. (2019). El prestigio y la valoración social de la profesión docente. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14758/El%20prestigio%20y%20la%20valoracion%20social%20de%20la%20profesion%20docente.pdf?sequence=1>
- Herrero, D., Manrique, J., y López, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 533-543. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953246>
- Hurtado, A., Serna, M., y Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 215-224. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181014.pdf>
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-ante-los-desafios-del-presente-y-futuro/>
- Imron, A., Wiyono, B., Hadi, S., Gunawan, I., Abbas, A., Saputra, B., y Perdana, D. (2020). Teacher professional development to increase teacher commitment in the era of the ASEAN Economic Community. *Atlantis Press*, pp. 339-343. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ecpe-20/125946102>
- Johnson, M., y Majewska, D. (2022). Formal, Non-Formal, and Informal Learning: What Are They, and How Can We Research Them? Research Report. *Cambridge University Press & Assessment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626005.pdf>
- Kasapoglu, H. (2020). Status of teaching profession from the perspective of the

- teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(87), 119-136.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1358424>
- Lalangui, J., Ramón, M., y Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>
- Lamenta, P., Álvarez, W., y Canelones, O. (2019). El conocimiento y cambio perpetuo desde las perspectivas de las organizaciones inteligentes. *Sapienza Organizacional*, 6(11), 75-100.
<https://www.redalyc.org/journal/5530/553066143005/553066143005.pdf>
- León, R., y Cordero, G. (2022). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 327-348.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/12225>
- Llanga, E., Murillo, J., Panchi, P., Paucar, M., y Quintanilla, T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>
- Lupulescu, M. G. G. (2022). Formal learning versus empirical learning: which one yields better results?. In *Proceedings of the International Conference on Business Excellence* (Vol. 16, No. 1, pp. 22-30).
<https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/picbe-2022-0005>
- Macanchí, L., Orozco, M., y Campoverde, A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Manrique, E. (2021). Un acercamiento a la formación continua de docentes de educación básica. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 6(6), 46-72.
<http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/96>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 119-128.
<https://core.ac.uk/download/pdf/143614925.pdf#page=118>
- Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>

- Martín, G. (2017). La formación continua de los docentes de educación física: El lugar de saber docente en las políticas de formación. 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10308/ev.10308.pdf
- Martín, R. (2017). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1004/Contextos%20de%20aprendizaje%20formales,%20no%20formales.pdf?sequence=1>
- Martín, R. y Donolo, D. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 23, 115-131. https://doi.org/10.37261/23_alea/5
- Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de educación primaria y secundaria. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/171669/66374-205802-1-PB.pdf?sequence=1>
- Medellín, M., Rivera, M., López, J., Kanán, G., y Rodríguez, A. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud mental*, 35(2), 147-154. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n2/v35n2a8.pdf>
- Moreno, C. (2021). Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Revista Espacios*, 42(05), 109-126. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p08.pdf>
- Nava, N., y Reynoso, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137-157. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v39n1/2215-2644-edu-39-01-00137.pdf>
- Nunes, M., Marcela, D., Ferrari, H., y Marín, F. (2011). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el caribe*, 29(1). 1-18. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a02.pdf>

- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3>
- Palacios, M. L., Toribio, A., y Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-134.pdf>
- Park, K., Li, H., y Luo, N. (2021). Key issues on informal learning in the 21st century: A text mining-based literature review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(17), 4-18.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v16i17.23663>
- Pérez, V., y Rodríguez, J. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. https://www.researchgate.net/profile/Juan-Carlos-Rodriguez/publication/275034908_Educacion_y_prestigio_docente_en_Espana_la_vision_de_la_sociedad/links/55302cc20cf20ea0a06f66a0/Educacion-y-prestigio-docente-en-Espana-la-vision-de-la-sociedad.pdf
- Portillo, J. (2020). Educación de calidad y currículo: Una mirada desde las tendencias contemporáneas y el papel del docente. *ORADORES*, 7(11).
<https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/4097/document3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Portuguez, M., y Gómez, G. (2020). Educational innovation supported by ICT to identify entrepreneurial skills in students in higher education. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 977-984).
<https://pdfs.semanticscholar.org/bf26/5abf6649d1333a37b4afc067a7b86b258664.pdf>
- Posso, J., Pereira, J., Paz, S., y Rosero, F. (2021). Gestión educativa: factor clave en la implementación del currículo de educación física.
<http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/26300/1/21%20POSSO-ROSERO%20GESTION%20EDUCATIVA.pdf>
- Quispe, R. (2019). *Formación continua y dimensión profesional pedagógica de los docentes de Educación Física de la Unidad de Gestión Educativa local*

- Chincha, año 2014* [Tesis magisterial, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE
- Rebolledo (2020). *Las categorías en la investigación cualitativa*. https://figshare.com/articles/presentation/Las_categorías_en_la_investigación_cualitativa/12319184/2
- Righi, M., Marin, E., & Da Silva, M. (2012). Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (rs) gestão 2007/2010. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34, 875-890. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338573006>
- Rivera, K., Cordero, G., y Da Silva, M. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *Investigación Educativa de la Rediech*, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188
- Roa, J., y Fernández, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 66-77. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4122>
- Rodríguez, A., Miqueli, B., y Dávila, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 284-317. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n1/1409-4703-aie-21-01-284.pdf>
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia huasteca boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/2219/4683>
- Rossi, F., y Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(02), 323-338. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbefe/v26n02/v26n02a14.pdf>
- Rus (2021). *Investigación Cualitativa*. <https://economipedia.com/definiciones/investigacion-cualitativa.html>
- Sanabria, I. (2020). Educación virtual: oportunidad para «aprender a aprender». *Análisis Carolina*, (42), 1.
- Sánchez, A. Revilla, D. Alayza, M. Sime, L. Mendivil, L. Tafur, R. (2020). *Los*

métodos de investigación para la elaboración de la tesis de maestría en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://posgrado.pucp.edu.pe/publicaciones/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>

Sánchez, M. (2020). Influencia socio – familiares en la elección de los estudios de formación profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 44-62. Doi: <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.4>

Sánchez, J., Fernández, M., y Díaz, C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v8n1/2631-2786-rcuisrael-8-01-00107.pdf>

Sanjinés, V. (2012). *Efectos del programa de innovación educativa “Escuelas de Avanzada” y mejoramiento de la calidad en instituciones educativas del callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/abd1f0bd-7fd5-4fd1-b598-1f4037131f0f/content>

Souto, A., Estévez, I., Romero, P., y González, M. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales en la era digital: Contribuciones al desarrollo profesional docente. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 428-436. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.428-436>

Técnicas de Investigación(2020). InvestigaciónEmpírica. <https://tecnicasdeinvestigacion.com/investigacion-empirica/>

Tejada, J., y Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/185165/v.58%20n.3%20p%201-14%20%285%29.pdf?sequence=1>

Unesco (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>

Unesco (2022). *Docentes: Capacitar a los docentes y educadores.* <https://www.unesco.org/es/education/teachers>

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación*

- <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 55-69. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/136718/1/document%20%282%29.pdf?sequence=1>
- Vélez, J., Delgado, C., y Castro, V. (2021). Organización inteligente y su relación con la gestión pedagógica. In *Biblioteca Colloquium*. <https://www.colloquiumbiblioteca.com/index.php/web/article/view/89>
- Véliz, E. (2020). *Experiencia de formación continua y acompañamiento de profesores de nuevo ingreso a educación primaria en Ciudad Juárez*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez]. http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/5803/5.%20EAVN_TESIS.pdf?sequence=11&isAllowed=y
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100006&script=sci_arttext
- Vílchez, M. (2019). *Percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificie Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15363>
- Villafrade, L y Franco, C. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia*

Villaverde, J., Fernández, A., Toja, B., & González, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479.

