

PODIUM

Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física

Volumen 20
Número 3

2025

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"



Artículo original

La formación docente en servicio de los profesores de Educación Física en Perú

In-service Teacher Training for Physical Education Teachers in Peru

Formação continuada de professores de educação física no Peru

Zulmi Consuelo Tenorio Polo^{1*}  · Susana Rosario Chimayco Llacua^{2*}  · Zoila Guaylupo Rodríguez^{2*}
 · Alejandro Jaime Pérez^{3*} 

¹Universidad César Vallejo. Perú

²Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú

³Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Pinar del Río. Cuba

*Autor para la correspondencia: eduztp@hotmail.com

Recibido: 22/09/2025

Aprobado: 09/12/2025

RESUMEN

A la temática de la formación docente en servicio se ha dedicado tiempo y esfuerzo en el Perú, tanto por investigadores y organismos internacionales, como por el estado peruano; y aunque se aprecian avances, se encontró que aún existen vacíos teóricos y necesidades metodológicas en su tratamiento. De modo que el objetivo de este artículo fue ofrecer algunos contenidos esenciales de la formación docente en servicio de los profesores de Educación Física, previa indagación de las necesidades de formación existentes. Para la determinación de los contenidos se emplearon el análisis documental, específicamente, el análisis de contenido, métodos complementarios como el análisis, la síntesis, la deducción-inducción, el análisis histórico lógico y la educación comparada, así como la técnica del grupo focal. Los principales resultados obtenidos fueron algunas de las necesidades de formación de los docentes en servicio de Educación Física y contenidos esenciales para ser



abordados en ella, dígame, las cualidades y competencias, así como las metodologías y enfoques más relevantes. También se caracterizó el estado de la formación docente en servicio de los profesores de Educación Física y se sugirieron principios y enfoques para su implementación en el contexto peruano.

Palabras clave: competencias docentes, educación física, formación docente en servicio, modelos pedagógicos

ABSTRACT

Time and effort have been devoted to the topic of in-service teacher training in Peru, both by researchers and international organizations, as well as by the Peruvian government. Although progress has been made in the in-service training of Physical Education teachers, it was found that theoretical gaps and methodological needs still exist. Thus, the objective of this article was to offer some essential content for in-service teacher training for Physical Education teachers, following an investigation of existing training needs. To determine the content, documentary analysis, specifically content analysis, complementary methods such as analysis, synthesis, deduction-induction, logical-historical analysis, and comparative education, as well as the focus group technique, were used. The main results obtained identified some of the training needs of in-service Physical Education teachers and essential content to be addressed in this training, namely, the qualities and competencies of Physical Education teachers, as well as the most relevant methodologies and approaches in this area. The current status of in-service teacher training for Physical Education teachers was also characterized, and principles and approaches for its implementation in the Peruvian context were suggested.

Keywords: teaching competencies, physical education, in-service teacher training, pedagogical models.

RESUMO

Tempo e esforço têm sido dedicados ao tema da formação continuada de professores no Peru, tanto por pesquisadores e organizações internacionais quanto pelo governo peruano. Embora tenha havido progresso na formação continuada de professores de Educação Física,



constatou-se que ainda existem lacunas teóricas e necessidades metodológicas. Assim, o objetivo deste artigo foi oferecer alguns conteúdos essenciais para a formação continuada de professores de Educação Física, a partir de uma investigação das necessidades de formação existentes. Para a determinação do conteúdo, utilizou-se a análise documental, especificamente a análise de conteúdo, métodos complementares como análise, síntese, dedução-indução, análise lógico-histórica e educação comparada, bem como a técnica de grupo focal. Os principais resultados obtidos identificaram algumas das necessidades de formação de professores de Educação Física em serviço e os conteúdos essenciais a serem abordados nessa formação, a saber, as qualidades e competências dos professores de Educação Física, bem como as metodologias e abordagens mais relevantes nessa área. Também foi caracterizada a situação atual da formação continuada de professores de Educação Física, e foram sugeridos princípios e abordagens para sua implementação no contexto peruano.

Palavras-chave: competências docentes, educação física, formação continuada de professores, modelos pedagógicos.

INTRODUCCIÓN

A la temática de la formación docente en servicio se ha dedicado tiempo y esfuerzo en Perú, tanto por investigadores y organismos internacionales, como por el estado peruano. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) caracteriza la formación docente en servicio y ofrece un marco procedimental, contextualizado y ajustado a las necesidades existentes. Entre los propósitos de este tipo de formación se señalan (pp. 37-38):

- Fomentar un ejercicio profesional de la docencia, reflexivo y eficaz, autónomo y crítico.
- Fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales del docente.
- Transitar hacia una formación en servicio, centrada en la institución educativa, diversificada, sostenible y efectiva, articulada a la formación docente inicial.
- Sostener las mejoras alcanzadas en la formación de los docentes.



- Contribuir a la revalorización del docente, como un profesional clave para una educación de calidad.
- Contribuir a hacer de la docencia una opción profesional atractiva al promover un adecuado desarrollo profesional.

El Ministerio de Educación (MINEDU), por su parte, ha diseñado el Programa de formación y capacitación permanente-docentes competentes para el aprendizaje y bienestar de los estudiantes 2025, donde se concibe la formación docente en servicio, dentro de la formación continua, entendida como el desarrollo de competencias profesionales de los docentes en ejercicio, con carácter procesal, caracterizado por la continuidad, flexibilidad y diversificación, en función del desarrollo profesional docente (MINEDU, 2025).

Respecto a la cuantía y los atributos de esta formación Torres y Casusol (2020) afirman “Al parecer la oferta de Formación Continua en Perú cada año es más amplia, pero, así como brilla por su cantidad no sucede lo mismo en su calidad” (p.372). La diversidad geográfica, económica y social, así como las brechas educativas y tecnológicas complejizan el diseño e implementación de programas de formación docente en servicio, contextualizados y ajustados a las necesidades de los docentes.

Particularmente, la Educación Física (EF) es reconocida por la UNESCO un área del currículo escolar cuyo enfoque combina el cuerpo y la competencia física con el aprendizaje basado en valores y la comunicación, que proporciona un medio a niños y los jóvenes para desarrollar las competencias necesarias y con éxito, como parte activa de las sociedades del siglo XXI (UNESCO, 2021).

De ahí la importancia de implementar una formación docente en servicio para los profesores de EF que garantice la contribución de esta asignatura y los docentes, al desarrollo integral biopsicosocial de los estudiantes y, en general, a las comunidades donde están insertados.

Para este estudio, se pudo acceder a varias investigaciones muy actuales sobre la temática. Aguilar et al. (2024) abordaron la formación de profesores de EF, desarrollada principalmente, en Europa y Estados Unidos, revelando una brecha con los países latinoamericanos: por su parte, Torres et al. (2023) investigaron la formación de estos profesores en relación con la discapacidad y la inclusión en Perú; y en el mismo contexto,



Maquera et al. (2025) trataron las competencias y el rol docente de la EF en los nuevos espacios formativos.

Aunque se aprecian avances en la formación en servicio de estos profesores, aún existen vacíos teóricos y necesidades metodológicas relevantes y pertinentes. De modo que el objetivo de este artículo fue ofrecer algunos contenidos esenciales de la formación docente en servicio de los profesores de EF, previa indagación de las necesidades de formación existentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la determinación de los contenidos de la formación docente en servicio de los profesores de EF, se empleó el análisis documental, específicamente el análisis de contenido para estructurar la información desde la inferencia de datos no cuantificables. También se emplearon métodos complementarios como el análisis, la síntesis, la deducción-inducción, el análisis histórico lógico y la educación comparada.

Las tareas investigativas fueron:

- Identificar como datos los referentes a las necesidades de formación docente de los profesores de EF, el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la EF y los modelos pedagógicos de la formación en servicio.
- Determinar como unidades de análisis textos escritos relacionados con la EF, las necesidades de formación docente de los profesores, las cualidades y competencias docentes, el PEA de la EF, y los modelos pedagógicos de la formación en servicio.
- Determinar como unidad de contexto: textos que reflejaron investigaciones y disposiciones legales referidos a la EF y la formación docente en servicio.

Además, se empleó la técnica del grupo focal para indagar sobre el PEA de la EF en la Educación Básica Regular, las necesidades y características de la formación docente en servicio a la que pueden acceder.

Tema: La EF y la formación docente en servicio, en esta área.

Objetivo: conocer el estado de opinión de los docentes sobre el PEA de la EF y la formación docente en servicio.

Selección de los participantes: 10 docentes del Distrito de Lima Metropolitana.



Realización de la sesión: la sesión tuvo una hora de duración y fue moderada por una de las autoras de este artículo. La guía temática se envió a los participantes con una semana de antelación a la discusión grupal.

Guía temática:

- Cualidades y competencias del docente de EF.
- Características del PEA de EF.
- La formación docente en servicio para profesores de la asignatura EF.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre las opiniones y percepciones del grupo focal acerca de la EF, el proceso pedagógico y la formación docente en servicio:

- Hubo coincidencias en cuanto a la importancia de la EF, por una parte; y la baja valoración social de la actividad física, por otra.
- La mayoría de los participantes reconocieron la brecha entre las escuelas urbanas y rurales. No todas las escuelas tuvieron los espacios y materiales adecuados para la docencia.
- Consideraron la existencia de dificultades para la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad en las clases, y plantearon la necesidad de capacitación en esta temática, así como de herramientas para manejar el rechazo de los estudiantes y las familias.
- La mayoría de los docentes apreció los esfuerzos del MINEDU y otras instituciones, aunque manifestaron que la formación docente en servicio no cubrió todas las necesidades, hubo falta de contextualización y limitaciones en cuanto a la cobertura y profundidad en el tratamiento de algunas temáticas.
- Los participantes mencionaron como una problemática las diferentes formaciones de los docentes en servicio, y la necesidad de una formación para el desarrollo de las competencias básicas para una docencia de calidad, concebidas desde los contenidos de la formación en servicio.
- Insuficiencias en el empleo de herramientas digitales en el PEA de la EF.



- Reconocimiento de la necesidad de competencias para el desarrollo profesional y el trabajo grupal.
- Expresaron una situación laboral desfavorable, con respecto a otras áreas, los contratos temporales, el salario y la estabilidad salarial.
- Plantearon dificultades con la motivación laboral y profesional y limitaciones para matricular programas de formación de servicio.

En los resultados del análisis documental, sobre las cualidades del docente de EF Reyno et al. (2013) refirieron:

- Competencia profesional y conocimientos actualizados, al ser fundamentales los conocimientos científicos y pedagógicos sólidos, así como dominio de metodologías y técnicas propias de la EF.
- Vocación pedagógica y capacidad didáctica, para enseñar de forma clara, amena y adaptada a la diversidad, con clases estructuradas y métodos adecuados.
- Empatía y comprensión, al atender a las necesidades de los estudiantes y establecer una relación cercana y respetuosa para favorecer un clima positivo en clase.
- Deportividad, liderazgo y motivación del profesor como modelo para motivar a los estudiantes y fomentar valores como el respeto, la cooperación y la igualdad.
- Flexibilidad y espíritu innovador para aceptar los cambios, crear y proponer nuevas ideas e incorporar innovaciones en la enseñanza.
- Apariencia agradable, autoconfianza y actitud positiva, desde una imagen profesional generadora de confianza, actitud optimista e impacto positivo en los estudiantes.
- Habilidades sociales y de comunicación para lograr asertividad, promover la convivencia, el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes.
- Responsabilidad y compromiso ético, con el actuar profesional, para la formación integral de los estudiantes.

En consonancia con estos hallazgos, Villaverde et al. (2021) coincidieron con Reyno et al. (2013) en que la capacidad pedagógica fue la más recurrente, relacionada con las habilidades de planificación, intervención y evaluación en la asignatura. En ese propio ámbito, Villaverde et al. (2021) plantearon como los atributos más importantes en la visión de un docente de EF: la capacidad pedagógica, el desempeño e implicación profesional, los



rasgos personológicos, el conocimiento del área, la promoción de valores, el interés por alcanzar los objetivos, la preocupación por lograr un entorno agradable durante las sesiones, fomentar la adquisición de un estilo de vida activo y saludable, tanto dentro, como fuera de la escuela y estimular la participación e interés de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Diversos investigadores como Cabrera et al. (2024); Cañadas et al. (2019); Maquera et al. (2025) abordaron las competencias deseables en un docente de EF:

- Dominio de los contenidos de la disciplina y el currículo de EF, particularmente, en la etapa concreta en la que ejerce la actividad y capacidad para el desarrollo de programaciones didácticas.
- Planificación, organización y manejo del aula y el proceso pedagógico.
- Dominio de las estrategias didácticas y metodológicas de la EF, el entrenamiento físico-deportivo y las técnicas de expresión corporal.
- Uso de métodos de evaluación ajustados al nivel educativo correspondiente, para medir adecuadamente, el progreso de los estudiantes y consecuentemente, adaptar el PEA.
- Conocimientos sobre el desarrollo psicomotor de los estudiantes.
- Conocimientos de las herramientas para promover hábitos de vida saludables vinculados a las prácticas relacionadas con el ejercicio físico y el deporte.

Cañadas et al. (2019) mencionaron, además:

- Elaborar y poner en práctica programas de EF inclusivos, efectivos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Aplicación de estrategias y herramientas de comunicación asertiva en el entorno educativo.
- Capacidad de reflexión sobre el PEA, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías en las sesiones de EF.
- Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo, situaciones orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices.
- Diseñar, desarrollar y evaluar el PEA para desplegar la competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de los estudiantes.



- Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices, desde la cultura tradicional.
- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza-aprendizaje.
- Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud, la higiene y la alimentación en la práctica educativa.
- Disponer de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para promover la adquisición de hábitos de actividad física regular.
- Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural.
- Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física, el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de los estudiantes y las personas en general.
- Identificar y prevenir los riesgos en la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas.

Otras competencias muy significativas en los contextos actuales de Poscovid 2019 fueron reseñadas por Maquera et al. (2025), al señalar que el rol del docente de EF en la nueva normalidad fue el de involucrarse y constituir equipos de trabajo para investigar, innovar y reflexionar de acuerdo a los diferentes contextos y situaciones particulares de aprendizaje-enseñanza e incorporación de las tecnologías digitales, pues el espacio del aula se transformó en un laboratorio de innovación constante para las intervenciones pedagógicas y el desarrollo de la EF.

En la enseñanza-aprendizaje de la EF, se encontró el predominio de enfoques tradicionales, centrados en metodologías directivas y analíticas, orientados a la competición y al rendimiento deportivo. En América Latina, De León (2024) evidenció que, a pesar de los esfuerzos de los docentes para promover el desarrollo emocional, físico y social de los estudiantes existieron limitaciones significativas en el aspecto cognitivo. Para este investigador, la causa pudo asociarse a la enseñanza tradicional muy común en el área, centrada fundamentalmente, en el bienestar físico.

Además, señaló como factor influyente el énfasis en los exámenes estandarizados y las materias académicas tradicionales. Para este investigador se hace esencial una mayor



colaboración interdisciplinaria, para propiciar la sinergia entre los docentes de EF y expertos en desarrollo cognitivo, a modo de enriquecimiento curricular, con estrategias y prácticas para robustecer el aspecto cognitivo.

Los avances en la didáctica de la EF dieron lugar a la consolidación de diversos modelos pedagógicos que optimizaron el aprendizaje, la motivación y el desarrollo integral. En consecuencia, Fernández et al. (2016) y Garduño et al. (2023) ofrecieron como resultados la clasificación de los modelos pedagógicos del área de EF en básicos y emergentes, entre los primeros:

- Aprendizaje cooperativo (Cooperative Learning), también llamado modelo de la coopedagogía (Velázquez, 2023) promovió la colaboración entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes, desarrollar tanto competencias motrices como sociales. Entre las características a cumplir resaltaron la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, el procesamiento grupal y las habilidades sociales. Algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo más comúnmente usadas en el área de EF fueron el resultado colectivo de las parejas al comprobar, ejecutar, pensar, compartir y actuar en los grupos de aprendizaje.
- Educación deportiva (Sport Education), este modelo planteó la enseñanza de la actividad física mediante la simulación de sesiones deportivas, con roles variados y énfasis en la participación, el trabajo en equipo y la responsabilidad. Surgió para crear experiencias de prácticas deportivas auténticas, para que los estudiantes vivenciaran el deporte desde una perspectiva global, y desarrollar la competencia motriz, la cultura deportiva y el entusiasmo por la práctica.
- Modelo comprensivo de iniciación deportiva (Teaching Games for Understanding, TGfU), centrado en la comprensión táctica y la toma de decisiones a través de juegos modificados, antes que en la mera ejecución técnica. Surgió en las décadas 70 y 80 del siglo XX, para potenciar el resultado de aprendizaje de los juegos deportivos. La expansión del TGfU fue muy fructífera en los últimos años, empleada incluso en la formación inicial del profesorado de EF.
- El modelo original TGfU evolucionó en diferentes partes del mundo hacia planteamientos similares, pero con particularidades bajo la denominación genérica de



enfoques centrados en el juego. Al respecto, en opinión de Velázquez (2023) “apostar por el modelo comprensivo de iniciación deportiva implica mucho más que introducir diferentes juegos modificados, más o menos motivadores para el alumnado” (p. 109). En tal sentido, planteó: partir del deporte que se pretende enseñar, analizar los diferentes problemas tácticos que emergen durante su práctica, estructurar dichos problemas tácticos y asociarlos a los elementos técnicos con los que interrelacionan.

- Asimismo, seleccionar los juegos modificados más adecuados al contexto educativo, en función de los recursos espaciales, materiales y de las características de los estudiantes, especialmente a aquellos con mayores necesidades; poner en práctica los juegos seleccionados, de acuerdo con el esquema de sesión planteado en el modelo, evaluando continuamente su efectividad para alcanzar los objetivos que pretendemos con ellos; y promover procesos de reflexión entre los estudiantes, dentro del marco de la evaluación formativa y compartida, orientados al aprendizaje.
- Además, adaptar, modificar, transformar o incluso cambiar los juegos si fuera necesario de acuerdo con los resultados del proceso de evaluación continua; evaluar la actuación docente y el grado de fidelidad de la propuesta práctica implementada al propio modelo comprensivo, identificando y reforzando sus puntos fuertes, y estableciendo acciones orientadas a incidir sobre aquellos aspectos mejorables (Velázquez, 2023, 109).
- Responsabilidad personal y social (Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR): fomentó valores, autonomía y responsabilidad e integrar el desarrollo personal y social en la práctica física. Surgió en los años 70 como instrumento para trabajar los valores en contextos desfavorecidos. Su perspectiva humanista dejó claro desde el comienzo la importancia de la educación sobre lo meramente físico.
- La clave del modelo residió en adquirir pautas de responsabilidad individual y grupal de acuerdo a los valores sociales, que en el PEA se trabajaron de forma concisa; por ejemplo, integración, transferencia, responsabilidad y relación entre profesor y estudiante. Uno de los aspectos más importantes del modelo fue el interés de su aplicación dentro del currículo de la EF y el contexto del aula, y la contribución a la



integración social de los estudiantes, las conductas deportivas, las habilidades sociales, las estrategias reflexivas y de liderazgo (Fernández, et al., 2016).

- Modelo de educación deportiva: para Ruiz (2023) este modelo se diseñó para ofrecer experiencias auténticas a los estudiantes. Promovió la aproximación a la práctica situada del deporte y estableció vínculos con el aprendizaje de la técnica, de la táctica, y particularmente, con la propia cultura deportiva.
- Dentro de los modelos emergentes, Fernández et al. (2016) seleccionaron:
- Educación aventura: utilizó actividades de aventura y experiencias al aire libre para fomentar el aprendizaje experiencial, la cooperación y la gestión del riesgo controlado. Entre los elementos principales de este modelo estuvo: resolución de problemas; superación de barreras, no solo de orden físico, sino mental y personales, donde el miedo formó parte de ellas y este modelo ayudó a superarlas; cooperación; uso creativo de espacios y materiales; y contextos lúdicos.
- Alfabetización motora (Physical Literacy): entre los principales descriptores de este modelo estuvo el de fomentar la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión de la utilidad de la actividad física que todo individuo desarrolla, para mantener unos niveles apropiados de práctica a lo largo de la vida.
- Estilo actitudinal: situó la actitud y la motivación como ejes centrales, promovió la inclusión y experiencias positivas para todo el estudiantado. Al igual que el aprendizaje cooperativo, este modelo estuvo muy ligado al desarrollo metodológico en EF. Se centró en el proceso de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, más que en la enseñanza de los contenidos.
- Modelo ludotécnico: diseñado inicialmente para el atletismo, empleó juegos modificados para trabajar gestos técnicos de manera lúdica y adaptada al nivel del estudiantado.
- Autoconstrucción de materiales: impulsó la creatividad y el aprendizaje activo, permitió a los estudiantes diseñar y construir sus propios materiales para la práctica física.
- Educación para la salud: el modelo más reciente, en él se integró la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos en la programación de las clases. Tuvo



como idea central que la salud, en vez de la habilidad, debe ser el objetivo/resultado principal de la EF. Se basó en la concepción del aprendizaje para toda la vida, que precisó construir una relación significativa entre lo aprendido en clase y el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para vivir una vida satisfactoria y productiva fuera de ella.

- Modelos híbridos: basados en la idea de que no existe un único modelo capaz garantizar la enseñanza-aprendizaje de todos los contenidos, de ahí que se combinaron elementos de varios modelos para adaptarse a las necesidades y contextos específicos; por ejemplo, la integración del aprendizaje cooperativo y la educación deportiva, o la combinación de modelos comprensivos y de autoconstrucción de materiales. La base de estos modelos estuvo en el aprendizaje situado y la enseñanza centrada en el estudiante.
- Garduño et al. (2023) ofrecen, además, otros modelos como:
- Modelo de enseñanza personalizada (MEP): según este investigador “es una opción viable para la formación en Educación Física, donde el propio estudiante se acercó al conocimiento de manera activa y autónoma para desarrollar su competencia motriz” (p. 73).
- Modelo integrado técnico-táctico (MIT-T): su intención pedagógica fue ofrecer al colectivo docente una manera de enseñar el deporte, integrar los aspectos tácticos y técnicos de modo sencillo, y emplearse en su práctica con la consigna de favorecer el aprendizaje, a partir de un modelo contextualizado, comprensivo y significativo.
- Sobre la formación docente en servicio de los profesores de EF, Gómez (2023) consideró que:
 - Pensar que el docente es el centro de su propia formación implica tener claras las diferencias con respecto a los programas de formación que, la mayoría de las veces, son planteadas de forma tan general y bajo supuestos de terceros sobre las necesidades docentes. (p.2)

En lo referido a la formación de formadores de profesores de EF (FPEF) Aguilar et al. (2024) constataron “(...)existe un vacío de conocimiento respecto a los FPEF en los países que componen la región latinoamericana, brecha que también ha sido detectada



recientemente por distintos investigadores sobre los FP (Formadores de Profesores) en general” (p. 29).

Estas consideraciones focalizaron algunas de las limitaciones presentes en la formación profesional en general, que también se apreciaron en la formación docente en servicio para las diferentes áreas. Acerca de la relevancia que tuvo en la EF, De León (2024, 9) destaca que:

La formación continua de los profesores en este ámbito es igualmente vital. Ofrecer programas de desarrollo profesional que se enfoquen en estrategias pedagógicas integradoras puede ser fundamental para superar las deficiencias cognitivas observadas (...) y mejorar significativamente el impacto de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este punto, se recomendó acudir a los principios y enfoques de la formación docente en servicio de la UNESCO (2019), contextualizada en Perú. Si bien se trató de una propuesta de carácter general, que descentralizaron las funciones y acciones de los diferentes actores educativos, se consideraron elementos teóricos y metodológicos como los principios y los enfoques pedagógicos sugeridos que fueron de gran valor para la implementación de programas de formación docente en servicio para profesores de EF. Principios (UNESCO, 2019):

- Sostenibilidad: en tanto se trataron los procesos formativos con mecanismos, oportunidades y recursos para garantizar prácticas educativas que se profundizaron y perfeccionaron a lo largo del tiempo. Implicó la creación e instalación de condiciones en los territorios para la gestión de la FDS.
- Continuidad: se estableció una relación coherente entre la formación inicial, la labor docente y la formación en servicio, en términos de enfoques y contenidos que respondieron a las necesidades y demandas de la profesión, y superó a la capacitación episódica y aislada.
- Progresividad: se partió del diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de competencia de los docentes y se ajustó a las necesidades pertinentes de aprendizaje.
- Equidad e igualdad de oportunidades: se trató de procesos formativos equitativos que garantizaron a los docentes igualdad de oportunidades de acceso a una formación de



calidad y consideraron preferentemente a los docentes cuyos estudiantes tuvieron bajos niveles de logro, se ubicó en contextos más vulnerables y complejos o que no tuvieron acceso a oportunidades de formación.

- **Articulación territorial:** se organizaron y descentralizaron, para asegurar las sinergias y compartir la información y los objetivos asignados a cada actor formativo.
- **Pertinencia y diversidad:** atendieron las diferentes necesidades formativas, con una oferta pertinente, según la modalidad, el tipo de institución educativa y el contexto, para garantizar una formación que respondió a las necesidades específicas de los docentes.
- **Compromiso y desarrollo autónomo:** se desarrollaron mediante itinerarios formativos que concibieron al docente como profesional activo, reflexivo, responsable de establecer su plan formativo, basado en la oferta que recibió, las necesidades y la autoformación para la mejora continua de la labor docente.
- **Interculturalidad:** se entendió como un proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de culturas diferentes, orientado a una convivencia armónica y complementaria y basada en el respeto y valoración de la identidad propia y las diferencias culturales.
- **Inclusión:** se promovió una respuesta educativa diversa en todos los estudiantes, que garantizó igualdad de oportunidades y consideró las características y necesidades individuales.
- **Igualdad de género:** se promovió igual valoración y tratamiento a mujeres y varones, se visibilizaron las relaciones intergénero, y se posibilitó cuestionar y evaluar los estereotipos de género y los roles culturalmente asignados, para contribuir a superar las desigualdades existentes.
- **Enfoques (UNESCO, 2019):**
- **Enfoque por competencias:** desde el punto de vista formativo, el desarrollo de competencias puso el énfasis en la utilización pertinente de los conocimientos adquiridos, en la capacidad de activar y utilizar conocimientos relevantes para afrontar situaciones en un determinado ámbito. Por lo tanto, supuso la adquisición y



dominio de un amplio repertorio de conocimientos y habilidades, así como de determinadas actitudes (UNESCO, 2019)

- Enfoque colaborativo y autonomía colegiada: la formación docente contribuyó a la generación de culturas profesionales de colaboración que permitieron construir propósitos comunes, lidiar con la incertidumbre y la complejidad, crear un clima donde se valoró el cambio y la mejora continua, se desarrolló un sentido fuerte de la eficacia docente, y crearon culturas de aprendizaje profesional continuo que reemplazaron los modelos tradicionales de desarrollo profesional episódicos, individualizados y débilmente conectados con las prioridades de la escuela (UNESCO, 2019).

CONCLUSIONES

La formación docente en servicio de los profesores de EF en Perú tuvo como fortaleza que implicó la voluntad de los organismos e instituciones de contribuir a una formación docente de calidad, lo que propició la amplia oferta educativa existente; sin embargo, se consideró incidir en la calidad de la oferta.

En este artículo, se abordaron contenidos esenciales referidos a las cualidades y competencias pedagógicas de los docentes de EF y los modelos pedagógicos más relevantes del PEA identificados como necesidades de formación de los docentes de esta área. No se consideró agotada la temática, pues se realizó una aproximación al estado de la cuestión, para aportar a una educación de calidad en Perú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Sepúlveda-Vallejos, S., y Oviedo-Silva, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023. *Retos*, (58), pp. 28-38.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/106063/78760>
- Cabrera Ramos, J. F., Caniuqueo Vargas, A. D., Ojeda Nahuelcura, R. L. A., Alamos Vasquez, P. A., Cresp Barria, M., y Lagos Rebolledo, P. A. (2024). Competencias Relevantes en Profesores de Educación Física en Chile: Un análisis más allá de los



- Estándares de la Profesión Docente. *Retos*, (51), pp. 1469-1477.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/98330/75153>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2019). Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (139), pp. 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.05)
- De León Marín, L. M. (2024). Funcionalidad de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. *Delectus*, 7(1), pp. 1-11.
<https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), año LXVIII, 2º trimestre, pp. 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Garduño, J. (2023). Capítulo IV. El modelo de enseñanza personalizada. En Garduño, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., y Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte*. (pp.72-91). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Garduño, J. (2023). Capítulo VI. El modelo integrado técnico-táctico. En Garduño, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., y Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte*. (pp.112-135). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Garduño, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., y Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte*. Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Gómez Arana, L. A. (2023). Formación en servicio de docentes de la educación básica: revisión sistemática. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, julio, 3(2), e25329. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i2.25329>
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-Paredes, S., Olivera Condori, E., y Maquera-Maquera, Y. (2025). Competencias y rol docente de educación física en nuevos contextos formativos. *Retos*, (66), 599-608. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.112200>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2025). Norma Técnica. Programa de Formación y Capacitación Permanente – Docentes competentes para el aprendizaje y bienestar de los estudiantes 2025.



- <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/11400/Programa>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. UNESCO Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). Quality Physical Education Policy Project: Analysis of Process, Content and Impact. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376151>
- Reyno Freundt, A., Abarzúa Valencia, I., Acevedo Guerra, M., Paz Atienza, M., Pérez Núñez, C., y Ugalde Torres, J. (2013). Características que debe tener un profesor de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, (183). Año 18. <https://www.efdeportes.com/efd183/caracteristicas-que-debe-tener-un-profesor-de-educacion-fisica.htm>
- Riuz-Omeñaca, J. V. (2023). Capítulo VIII. El modelo de educación deportiva. En Garduño, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., y Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte*. (pp. 152-172). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Torres, K. F. y Casusol, F. E. M. (2020) Tendencias y necesidades de formación continua de docentes en instituciones educativas de la ciudad de Piura, Perú. *Rev. Tzhoecoén. Julio-septiembre*. Vol. 12(3), pp. 371-381. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1334/1272>
- Torres-Paz, L. E., Granados-Barreto, J. C., Torres-Lozada, E. J., Bustamante-Cerna, D. y Arroyo-Fernández, Y. F. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú. *Retos* (49), pp. 905-913. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/98676/73144>
- Velázquez Callado, C. (2023). Capítulo III. El modelo de la coopedagogía. En Garduño, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., y Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la*



Educación Física y el Deporte. (pp. 46-70). Qartuppi.
<http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>

Velázquez Callado, C. (2023). Capítulo V. El modelo comprensivo de iniciación deportiva. En Garduño, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez, C., y Valero, A. (2023). *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte.* (pp. 92-111). Qartuppi.
<http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>

Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. A., Toja-Reboredo, B. y González-Valeiro, M. A. (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), pp. 471-479.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/84421/63715>

Conflictos de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

