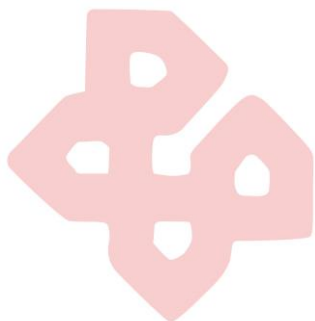




FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEP)

In-service training of physical education teachers: analysis of teacher training centers



*Mauricio Serrano Brazo, Augusto Rembrandt Rodríguez
Sánchez y Gonzalo Ramírez Macías
Universidad de Sevilla*

*E-mail: mauserbra@alum.us.es; rembrandt@us.es;
grm@us.es*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-5747>

<https://orcid.org/0000-0003-0117-3301>

<https://orcid.org/0000-0002-3749-6658>

Resumen:

La formación permanente se entiende como un proceso continuo e inherente a la mejora profesional del docente. El objetivo de esta investigación es analizar la formación permanente relacionada con la educación física, ofertada desde los centros del profesorado (CEP) de Andalucía a lo largo de los cursos 2018-2019 y 2019-2020. El diseño de investigación utilizado ha sido el estudio de caso, donde la muestra obtenida, a través de revisión documental, la componen todas las actuaciones formativas relacionadas con el ámbito de la educación física en Andalucía durante ambos cursos. Se ha aplicado la técnica de análisis de contenido, con ayuda del software Atlas.ti v.7.5. Los resultados obtenidos muestran que las temáticas más relevantes de las acciones formativas son la salud, la investigación de nuevos métodos en el área y la actualización del profesorado. En conclusión, se hace necesario conocer cuáles son las demandas del colectivo para su formación permanente, para saber si están siendo atendidas desde las propuestas realizadas por los CEP.

Palabras clave: *educación física; enseñanza secundaria; formación continua; necesidad de formación.*

Abstract:

Continuous training is understood as a continuous process inherent in the professional improvement of teachers. The aim of this research is to analyze the continuing education related to physical education, offered by the teaching staff centers (CEP) in Andalusia during the 2018-2019 and 2019-2020 academic years. The research design used has been the case study, where the sample obtained, through documentary review, is made up of all the training activities related to the field of physical education in Andalusia during both courses. The technique of content analysis has been applied, with the help of the software Atlas.ti v.7.5. The results obtained show that the most relevant topics of the training actions are health, research of new methods in the area and updating of the teaching staff. In conclusion, it is necessary to know which are the demands of the group for their permanent formation, to know if they are being attended from the proposals made by the CEP.

Key Words: *continuing education; needs assessment; physical education; secondary education.*

1. Introducción

La importancia de la formación permanente ha sido señalada de forma recurrente como necesaria. Imbernón (2019, p. 159) destaca la relevancia que debe adoptar esta formación, para así, ofrecer al profesorado herramientas que le posibiliten analizar las situaciones generadas alrededor de la práctica laboral.

En Andalucía, el Decreto 93/2013 define que “la formación permanente estará contextualizada, centrada en los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las necesidades profesionales del profesorado, flexibilizando y diversificando las estrategias formativas” (p. 11). Los Centros del Profesorado (en adelante, CEP) funcionarán como órganos con autonomía pedagógica y de gestión; la comunidad cuenta con 32 centros repartidos por la geografía, cada uno de ellos compuesto por sus asesorías de formación, constituidas por uno o varios asesores. En el artículo 45 del Decreto 93/2013 se manifiesta que los centros educativos se asocian a una asesoría de referencia, que trata de velar por la inclusión de actividades formativas que den respuesta a las necesidades de formación detectadas en las evaluaciones llevadas a cabo en el centro educativo (p. 28); a su vez, se especifica que las asesorías tienen entre sus funciones, proporcionar asesoramiento al profesorado en relación con su práctica docente, así como proponer actuaciones formativas (p. 25). Estas pueden derivarse de la puesta en marcha de los planes de formación de los centros pertenecientes a su zona de actuación, o en línea con el actual III Plan Andaluz de Formación Permanente.

Con relación a estas líneas estratégicas, los CEP de Andalucía organizan sus formaciones en dos grandes bloques: actividades formativas y autoformación (Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2020). El primero de ellos está compuesto por diferentes modalidades: curso, conferencia, curso a distancia, encuentro, congreso, curso con seguimiento, jornada, y curso semipresencial. El bloque de autoformación es representado por: la formación en

centros, los grupos de trabajo y la formación específica en centros. Según Marcelo (2002, p. 44), la modalidad de autoformación se sitúa sobre el aprendizaje y reflexión de la experiencia desde la perspectiva profesional docente. Aunque todas las formaciones, tal y como señala Imberón (2007, p. 138), implicarán la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades que estén relacionadas con la profesión.

Este entendimiento sobre la formación permanente encaja con la propuesta realizada por Calderón y Ojeda (2015, p. 23), donde se destaca que se debe conseguir influenciar, así como mejorar, la competencia conceptual y procedimental del docente. Sin embargo, Da Cruz et al. (2015, p. 795) apuntan que la formación permanente en Andalucía no ha permanecido estática con el paso de los años. El objetivo de esta no siempre ha sido mejorar la calidad educativa, ya que, tras la Guerra Civil, y hasta la transición democrática, adoptó un fuerte adoctrinamiento político.

El objetivo al que se dirigen las formaciones es determinante para poder evaluar el alcance de las formaciones puestas en marcha. Lavay et al. (2012, p. 208), identifican que las acciones formativas promovidas desde la formación permanente no consiguen el objetivo para el que fueron concebidas. A su vez, Vaillant y Marcelo (2001, p. 117) describen otras de las razones del fracaso o éxito de los programas de formación permanente, pudiendo asociarlos a diferentes factores, entre los que se encuentra la innovación. Los autores revelan que comenzar un programa de formación o renovar uno existente incluyendo cambios no es positivo *per se*, sino que está ligado a la calidad del cambio propuesto. Además, se recomienda el uso de programas formativos que sean fácilmente comprensibles, es decir, que la descripción de estos sea correcta y nítida para conseguir mostrar con claridad su propósito. Con el objeto de precisar este diseño, bajo el que debe articularse la formación permanente, se refrendan algunas características, como las propuestas en Eirín et al. (2009), donde se defiende un patrón de acción formativa situado en el modelo constructivista, donde el colectivo docente debe convertirse en el partícipe de su propio aprendizaje; por tanto, el docente debe ser interpretado como un práctico reflexivo en sí mismo, derivado de los beneficios de las interacciones significativas que lo rodean (p. 7). La adaptación de la formación permanente a las necesidades provenientes desde los docentes ayudará a su adecuación.

Sin embargo, Escudero-Muñoz et al. (2018) afirman que las actividades de formación permanente celebradas en España no se reconocen como herramientas de gran utilidad. Y aunque el área de Educación Física y deporte es a la que se ha dedicado un mayor número de formaciones, la labor práctica del docente no es una temática tratada frecuentemente (pp. 172-174). En el Informe TALIS (2019, p. 220) se muestra que los programas centrados en conocimientos prácticos, así como en formaciones específicas de resolución de situaciones en el aula, tienen una menor participación. Además, se señala que existe una gran diferencia entre la participación en actividades y la manifestación real para formarse en esa área desde el propio colectivo. Es el caso de las actividades que tienen por objetivo el desarrollo profesional encaminado al conocimiento y comprensión de la materia impartida. El

Informe TALIS (2019) evidencia que la participación en estas actividades ha sido del 63%, aunque el 96% de los docentes no la han considerado como una gran necesidad de formación (p.220). Luis-Pascual (2008, pp. 32-38) determina que estas necesidades formativas se asocian a una respuesta democrática que aúna la percepción del propio docente de Educación Física, las diferencias entre la situación actual que presenta el colectivo y el estado deseado por el mismo, así como otras posibles carencias. Vinculado a esta cuestión, TALIS (2019, p. 236) destaca que el 54% de los docentes de secundaria describen como inadecuada la oferta de actividades de desarrollo profesional, dato que contrasta con la media obtenida por el resto de los países participantes de la OCDE, 38%.

A pesar de que la dedicación al enfoque práctico es menor que en el resto de los países de la OCDE, según Lorenzo (2018, p. 46), desde el profesorado de Educación Física, la actualización a través de la formación permanente es considerada como relevante, hallando que un 68% ha participado en alguna actividad en los últimos dos años. Soriano y Delgado (2011, p. 12) ratifican el valor concedido desde el colectivo a la participación en actividades de formación continua como elemento para la mejora de su desarrollo profesional. En cambio, como señala Calderón y Ojeda (2014, p. 34), es imprescindible considerar las necesidades manifestadas por los docentes como base para establecer los fundamentos de la formación permanente ofrecida al profesorado.

Luis-Pascual (2008, p. 103) aporta que las necesidades del profesorado de Educación Física de secundaria están condicionadas por el modelo social, reconociendo que las formaciones que se ofrecen para la especialidad tienen un carácter estándar, no existiendo un modelo profesional definido para la educación física. La especificidad de las formaciones ha sido destacada por Albarracín et al. (2014, p. 230) como una característica con gran alcance, ya que se relaciona con la consideración que el resto de los agentes educativos tienen sobre la asignatura. De forma más precisa, Tannehill et al. (2013, p. 14) enfatizan que el colectivo debe exigir programas específicos en la materia, así como implicarse de forma activa para desarrollarlos. De esta forma, ayudarán a la comprensión y alcance de las demandas, siendo parte del proceso que investiga cómo afrontarlas.

Zapatero-Ayuso et al. (2016, p. 261) subrayan que la formación permanente no está dando respuesta a las necesidades reales del profesorado, principalmente, debido a la descontextualización, hecho coincidente con investigaciones internacionales análogas (Lytle et al., 2010; Ward, 2011). La falta de adaptación al contexto hace que profundizar en el conocimiento sobre cuáles son los aspectos y dificultades a los que los docentes confieren una mayor importancia, se convierta en un fundamento básico para el diseño de la formación permanente y la mejora de su desempeño profesional. Bernal et al. (2019, p. 187) evidencian que la evaluación de la formación continua es de gran valor, ya que ayudará a detectar posibles desajustes en los contenidos, e incluso en la metodología.

Por consiguiente, y para alcanzar el entendimiento sobre cómo es la formación permanente ofrecida al profesorado de la educación pública, se propone

como objeto de estudio analizar la formación permanente relacionada con la educación física ofertada desde los CEP de Andalucía a lo largo de los cursos 2018-2019 y 2019-2020.

2. Método

2.1. Diseño

La investigación se sitúa dentro del paradigma constructivista (Denzin y Lincoln, 2012) que utiliza como diseño de investigación el estudio de caso, ya que permite investigar un fenómeno contemporáneo asociado a la realidad (Yin, 2018, p. 47). Este diseño es pertinente para el estudio de la formación permanente en Educación Física, ofrecida desde los CEP de Andalucía, por la singularidad intrínseca que presenta el caso (Swanson y Holton, 2009, p. 330). Por tanto, el objeto de estudio planteado se enmarca en los estudios de caso de organizaciones e instituciones, señalado por Robson y McCartan (2016, p. 153).

2.2. Muestra

El muestreo utilizado en esta investigación es intencional (Creswell, 2012, p. 207). La elección de la documentación se ha basado en la relevancia y representatividad que adopta esta para la formación permanente ofrecida desde los CEP de Andalucía. Estas características han determinado la documentación que compone la muestra de la investigación: III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la documentación perteneciente a las formaciones llevadas a cabo por los CEP en los cursos 2018-2019 y 2019-2020. La muestra relativa a estas acciones formativas se encuentra separadas en dos categorías, actividades formativas y autoformación. El primer grupo lo componen las siguientes acciones formativas: conferencia, congreso, curso, curso a distancia, curso con seguimiento, curso semipresencial, encuentro y jornadas; mientras que la autoformación incluye: la formación en centros, la formación específica en centros y los grupos de trabajo. En la Tabla 1 puede verse el análisis pormenorizado, separado por provincias, de las acciones formativas celebradas en ambos cursos, con un total de 13872.

Tabla 1
Acciones formativas por provincia

Provincia	N. ° Actividades Formativas		N. ° Actividades en Autoformación	
	Σ Curso 2018/2019	Σ Curso 2019/2020	Σ Curso 2018/2019	Σ Curso 2019/2020
Almería	316	228	270	242
Cádiz	462	407	651	641
Córdoba	479	454	447	450
Granada	673	529	414	411
Huelva	298	435	227	252
Jaén	410	404	284	286

Málaga	623	468	439	487
Sevilla	623	558	516	488
Totales	3884	3483	3248	3257

Fuente: Adaptado de la Conserjería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía, 2020 (<https://bit.ly/3ALWEpL>). Dominio público.

Atendiendo a los resultados generados por las actuaciones formativas celebradas en Andalucía para cualquiera de las temáticas y/o asignaturas, y al número de formaciones llevadas a cabo en cada provincia como actividades formativas y en modalidad de autoformación, durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020; las actividades formativas elaboradas durante ambos cursos académicos representan el 53,1% del total, siendo un 46,9% las actividades desarrolladas como autoformación.

2.3. Técnicas e instrumentos

La estrategia para la recogida de datos ha sido la revisión documental, consiguiendo encontrar así la información relevante para el objeto de estudio de la investigación en los documentos analizados (Bowen, 2009, pp. 28-29). Uddin (2010, p. 11) la señala como una estrategia que permite la recolección de datos inmersos en documentos sobre los que quiere establecerse la existencia de patrones compartidos. Así, en la Tabla 2, se presentan las variables que guían el estudio de caso de esta investigación. Siguiendo la propuesta realizada por Swanson y Holton (2009, p. 34), la variable dependiente es el objeto de estudio, por lo que queda representada por las acciones formativas en Educación Física, puestas en marcha por los CEP, en modalidad de autoformación y actividad formativa. Mientras que las variables dependientes, quedan establecidas por los dos cursos académicos sobre los que se realizará el análisis de datos, 2018-2019 y 2019-2020.

Tabla 2
Frecuencias de las variables a estudio

	Acciones formativas			
	Actividades formativas	%	Autoformación	%
Curso 2018-2019	31	63,3	16	57,1
Curso 2019-2020	18	36,7	12	42,9
Totales	49	100	28	100

Fuente: Adaptado de la Conserjería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía, 2020 (<https://bit.ly/3ALWEpL>). Dominio público.

En cuanto al análisis de datos, la estrategia elegida ha sido el análisis de contenido (Krippendorff, 1990, p. 28). Esta estrategia, a través de un proceso de sistematización, posibilita realizar inferencias jerarquizando la información contenida en las fuentes halladas (Bardin, 1996, p. 32). Esta estructuración de la información se ha llevado a cabo a través de la técnica de análisis de contenido temático (Krippendorff, 1990, p. 45), permitiendo clasificar el contenido semántico

según su significado, e independientemente de las palabras utilizadas. Braun y Clarke (2006) refieren la importancia que adopta el análisis de contenido temático, ya que permite identificar y analizar patrones o temas en los datos (p. 79). La Tabla 3 incluye los términos relacionados con el análisis de contenido usados a lo largo de este trabajo, así como los significados asociados a los conceptos representados, provenientes de la propuesta llevada a cabo por Graneheim y Lundman (2004).

Tabla 3
Definición terminológica aplicada al análisis de contenido

CONCEPTOS	SIGNIFICADO DEL CONCEPTO
Contenido manifiesto	Es lo que dice el texto
Contenido latente	Sobre lo que habla el texto, el mensaje que transmite
Unidad de análisis	Protocolos de observación que son lo suficientemente grandes para ser considerados un todo y lo suficientemente pequeños para interpretarlos como una unidad de significado
Unidad de significado	Palabras, frases o párrafos con aspectos relacionados entre sí mediante su contenido y contexto
Condensación	Proceso para acortar el texto manteniendo su significado
Abstracción	Enfatizar las descripciones y la interpretación a un nivel lógico superior. Pudiendo incluir la creación de códigos, categorías o temas
Área de contenido	Interpretación de un área específica
Código	Etiqueta o nombre en referencia a una unidad de significado
Categoría	Nivel descriptivo del texto. Puede entenderse como una expresión manifiesta del texto
Tema	Hilo conductor de un significado subyacente a través de unidades, códigos o categorías de significado condensado, a nivel interpretativo

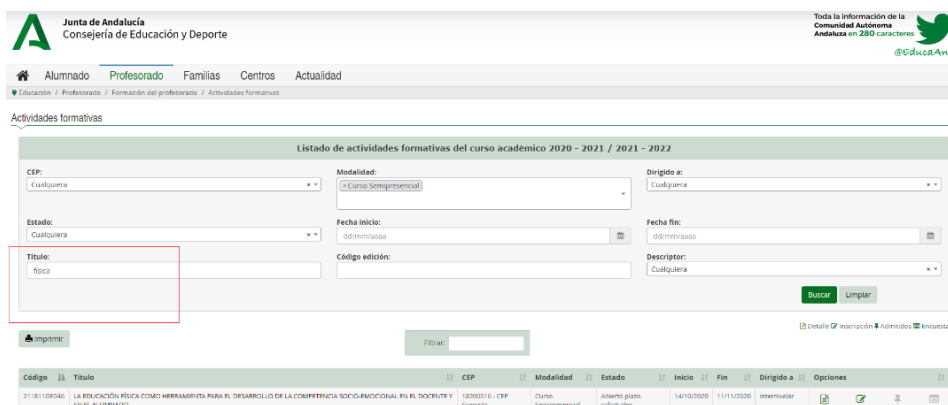
Fuente: Adaptado a partir de Graneheim y Lundman (2004, pp. 106-111).




Para codificar y categorizar los datos de esta investigación se han utilizado los dos ciclos de codificación propuestos por Saldaña (2009, pp. 45-182). El instrumento utilizado para establecer los códigos derivados de la aplicación de ambos ciclos de codificación, así como para el tratamiento de los datos que subyacen al análisis de contenido ha sido el software Atlas.ti, en su versión 7.5 (Gibbs, 2012, p. 144).

2.4. Recogida de datos

El procedimiento usado para conocer los rasgos que representa la formación permanente de los docentes de Educación Física ofrecida desde los CEP ha comenzado con un análisis exploratorio inicial de todas las acciones formativas celebradas a lo largo de los cursos 2018-2019 y 2019-2020, utilizando el buscador de la página oficial de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.

Figura 1
Web de búsqueda para las actividades formativas en los CEP de Andalucía



Código	Título	CEP	Modalidad	Estado	Inicio	Fin	Dirigido a	Opciones
21181102646	LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL EN EL DOCENTE Y EN EL ALUMNADO	18300016 - CEP Granada	Curso Semipresencial	Altemo planes solicitudes	14/03/2020	11/11/2020	Interactiva	  

Fuente: Adaptado de la Conserjería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía, 2020 (<https://bit.ly/3ALWEpL>). Dominio público.

Posteriormente, se llevó a cabo una nueva búsqueda para localizar aquellas formaciones relacionadas con la propia asignatura. La aplicación de este procedimiento se realizó utilizando el buscador de la web y aplicando como filtros los términos “física”; “físico”; “ef” y “deporte”, obteniendo así todas aquellas actividades formativas y de autoformación celebradas en ambos cursos. La web ofrece, a través de la versión imprimible de cada uno de los resultados de las búsquedas realizadas, almacenar la documentación en formato pdf.

2.5. Análisis de datos

Una vez obtenida toda la documentación de las formaciones relacionadas con el ámbito de la educación física y previa propuesta de códigos, se inició el proceso de análisis de los datos. Para comenzar con el tratamiento de la información, se llevó a cabo un recuento de palabras a través de un análisis lexicométrico de las unidades de análisis complementarias, expuestas en la Tabla 4. El análisis de un corpus de texto mediante lexicometría permite crear una visión específica del texto, además, contribuye a la construcción de categorías interpretativas (Wodak y Forchtner, 2018, pp. 170-172). Por tanto, representa el apoyo necesario para componer un sistema de códigos basado en el texto a analizar.

El sistema propuesto para codificar el texto utiliza los ciclos y técnicas de codificación propuestos por Saldaña (2009, pp. 45-182). La determinación de las unidades de análisis basadas en la documentación a estudio es la acción que inicia el primer ciclo de codificación. En la Tabla 4 se observan los documentos primarios escogidos como unidades principales de análisis: Resolución de 1 de agosto de 2018, en la que se determina el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2018/19, así como todas las formaciones ofrecidas desde los CEP de Andalucía durante el curso 2018-2019/2019-2020.

Tabla 4
Determinación de las unidades de análisis

Documentación	Unidades principales de análisis	Unidad de análisis complementaria
Boletín oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte	Resolución de 1 de agosto de 2018, de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2018/19	Líneas estratégicas de Formación del Profesorado
Documentación sobre la formación desde los Centros del Profesorado de Andalucía	Documentación perteneciente a los CEP 2018-2019/2019-2020 Acciones Formativas y Autoformación	Títulos, descripciones y objetivos de actividades formativas y autoformación en Educación Física

Fuente: Elaboración propia

Es preciso conocer qué orden sigue la aplicación de las técnicas de codificación en este análisis de contenido. Para ello, en la Tabla 5 se detallan los componentes propuestos por Krippendorff (1990, p. 75) para este tipo de análisis y su relación con las técnicas de codificación empleadas.

Tabla 5
Ciclos de codificación y componentes del análisis de contenido

Ciclos de codificación (Saldaña, 2009)	Componentes del análisis de contenido (Krippendorff, 1990, p. 75)	Técnicas de codificación (Saldaña, 2009)	Descripción de su aplicación
1º Ciclo de codificación	Determinación de las unidades	n/a	Establecimiento sobre cuáles serán las unidades de análisis de muestreo, de registro y de contexto.
	Muestreo	<i>Structural Coding</i>	Aplicación de una frase que representa un concepto o tema.
	Registro	<i>Simultaneous Coding</i> <i>Provisional Coding</i>	Asignación de códigos distintos a un mismo fenómeno. Creación de códigos de forma anticipada que esperan encontrarse en los datos recogidos.
2º Ciclo de codificación	Reducción de los datos	<i>Pattern coding</i>	Adaptación de gran cantidad de material en unidades de codificación más significativas.
	Inferencia	<i>Focused coding</i>	Codificación orientada hacia la categorización de datos que representen semejanzas temáticas o conceptuales.
	Análisis	n/a	Resumen, descubrimiento y relación existente entre los datos.

Fuente: Adaptado a partir de Saldaña (2009, pp. 45-182).

El primer ciclo de codificación continua su desarrollo con la inclusión diferentes técnicas de codificación. Tras la constitución de las unidades de análisis y

la realización del análisis lexicométrico, se ha procedido al muestreo mediante la aplicación de la técnica de codificación *structural coding*. En la Tabla 6 se presenta el resultado de la aplicación de esta técnica, tras la adjudicación de códigos a diferentes frases con valor representativo, en concreto, a cada uno de los ejes de formación del profesorado propuestos a través del III Plan Andaluz de Formación Permanente. Posteriormente, a través del *simultaneous coding* se favorece la asignación de códigos diferentes a un mismo dato.

Tabla 6
Muestreo. Aplicación de structural coding

Descripción del concepto representado	<i>Structural coding</i>
La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado	L1MPE
La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente	L2PCP
La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas	L3IMP
La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa	L4TRF
La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo	L5NIV

Fuente: Elaboración propia

La última técnica aplicada dentro del primer ciclo de codificación ha sido *provisional coding*, ha permitido establecer códigos de forma anticipada, apoyada por el análisis lexicométrico (Miles y Huberman, 1994, p. 58).

En el segundo ciclo, los datos son abstraídos y conceptualizados en busca de patrones que ayuden a generar teorías sobre el objeto de estudio, en primera instancia, mediante el uso del *pattern coding* y posteriormente, como propone Saldaña (2009, p. 217) y puede observarse en la Tabla 7, se aplica la técnica *focused coding* para reorganizar y definir toda la información encontrada.

Tabla 7
Temas y categorías tras la aplicación de focused coding

Temas	Categorías
Actividades físicas	Actividades no deportivas
	Deportes alternativos
	Deportes específicos
	Expresión Corporal/psicomotricidad/música/ danza
Educación para la salud	Extraescolares
	Autoestima
	Dieta/Nutrición

	Salud
	Educación emocional
	Cooperativo
Comunidad	Demandas profesionales
	Transversalidad/interdisciplinariedad
	Redes profesionales
	Difusión
Rasgos/ Innovación	Identidad profesional docente
	Especialización
	Actualización del profesorado
	Entorno natural
Actividades físicas en el medio natural	Escalada
	Medio natural
	Orientación
	ESO y Bachillerato
Nivel educativo	FP
	Infantil
	Primaria
	Aplicaciones de metodología
Metodología	Investigación de nuevos métodos
	Modelos de implementación/buenas prácticas
	Técnicas de aprendizaje
	Género
Civismo	Valores
	Inclusión
Uso de materiales	Materiales
	Competencias
Proceso de enseñanza	Proceso de enseñanza-aprendizaje
	UDIS/proyectos/programas
Nuevas tecnologías	TIC

Fuente: Elaboración propia

La aplicación de estas dos técnicas de codificación permitirá organizar los códigos en temas y los subcódigos en categorías. Este proceso facilitará la interpretación de las relaciones existentes en los datos, a la vez que servirá como punto de partida para el inicio del análisis.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para el objetivo del presente estudio: analizar la formación permanente relacionada con la educación física ofertada desde los centros del profesorado de Andalucía a lo largo de los cursos 2018-2019 y 2019-2020.

3.1. Análisis exploratorio de las actuaciones formativas

La aplicación de los filtros de búsqueda relacionados con la educación física en la página oficial de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, han permitido analizar todas las acciones formativas realizadas desde los CEP de Andalucía.

La provincia de Sevilla ha sido la única que no ha llevado a cabo ninguna formación referida a Educación Física en el último curso escolar en ninguno de los seis CEP que la componen. Las horas de formación ofrecidas para docentes de la especialidad han aumentado en las provincias de Córdoba, Huelva y Jaén, sin embargo, las horas totales ofrecidas para toda Andalucía respecto al curso 2018/2019 han disminuido un 31,1%. Esta diferencia, a su vez, está aparejada a una disminución del total de formaciones realizadas, 47 durante el curso 2018/2019, frente a 30 en 2019/2020.

En el ámbito de la educación física se han llevado a cabo actividades dirigidas a todos los niveles educativos. Suponen un total de 77, distribuidas en diferentes niveles: internivelares (50,6%), FP y artes plásticas y diseño (19,5%), Educación Primaria (15,6%), Educación Secundaria Obligatoria (10,4%) e Educación Infantil (3,9%).

En la Tabla 8 pueden observarse, separadas por niveles, las actividades formativas realizadas en ambos cursos para Educación Física; se han celebrado 49, representando un 63,6% del total de acciones formativas.

Tabla 8
Actividades realizadas en el ámbito de la Educación Física

	N. ° Actividades Formativas				N. ° Actividades en Autoformación			
	2018/2019	%	2019/2020	%	2018/2019	%	2019/2020	%
Formación general	3853	99,2	3465	99,5	3232	99,5	3245	99,6
Educación Física	31	0,8	18	0,5	16	0,5	12	0,4
Totales	3884	100	3483	100	3248	100	3257	100

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las actividades formativas, el formato de curso es la modalidad predominante, aunque también se llevan a cabo formaciones en la modalidad de encuentro, jornada, curso semipresencial y curso a distancia. De estas, durante el

curso 2019/2020, en Educación Infantil no se ha celebrado ninguna formación en el área, aunque en 2018/2019 se ha celebrado una formación encaminada a la mejora en la sensibilización de la psicomotricidad relacional. En el caso de las diseñadas específicamente para Educación Primaria, se repite la misma actividad en ambos cursos, identificada con el título *La inclusión del alumnado con discapacidad visual en el área de Educación Física*. Esta actividad también ha sido celebrada en dos ocasiones en Educación Secundaria Obligatoria, compartiendo objetivos idénticos en su desarrollo, si se compara con la propuesta realizada para Primaria. La segunda actividad se dirige al aprovechamiento del entorno natural como recurso práctico para el área, a través de la aplicación. La forma en la que se aplica este contenido es a través del desarrollo del aprendizaje cooperativo y la convivencia. Adicionalmente, y orientada al mismo nivel, se encuentran las Jornadas Provinciales de Educación Física puestas en marcha por el CEP de Córdoba. En Formación Profesional, todas las actividades están asociadas a la implantación del nuevo título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico. Los contenidos promovidos han sido la actividad física con soporte musical, actividades acuáticas, pilates y control postural.

Por otro lado, se ha hallado que el 36,4% de las acciones formativas están configuradas en modalidad de autoformación, todas ellas diseñadas bajo el formato de grupo de trabajo. En Educación Infantil, las dos propuestas presentadas han surgido durante el curso 2018-2019. Ambas parten de la adecuación en el desarrollo de sesiones destinadas a la psicomotricidad, aunque la segunda de ellas, desarrollada por el CEP de Alcalá de Guadaíra, trata de incentivar la relación del contenido con el ritmo y la música, con el objetivo de formarse en metodologías novedosas, así como realizar un trabajo cooperativo y colaborativo entre las aulas de Educación Infantil. Las autoformaciones dirigidas a Educación Primaria son las más numerosas para un nivel concreto; las constituyen formaciones encaminadas a la atención a alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo, el desarrollo de unidades didácticas integradas, la educación física bilingüe, la creación de hábitos saludables en residencias escolares y a la innovación e investigación en Educación Física. Este último aspecto se centra sobre el trabajo de metodologías activas para fomentar las competencias, así como el intercambio de buenas prácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del área.

Sin embargo, en Educación Secundaria Obligatoria se han generado un menor número de grupos de trabajo, dedicándose a la planificación y evaluación por competencias, la inclusión y las buenas prácticas docentes. En Formación Profesional se han impulsado acciones para la creación de hábitos de vida saludables, tanto en residencias escolares como en alumnos de formación profesional. Además, se ha hallado un grupo de trabajo celebrado en los dos cursos escolares analizados, enfocado en la implantación de un proyecto interdisciplinar, basado en la generación de energía a través de la educación física. El conjunto de acciones formativas realizadas en la modalidad de autoformación ha sido compuesto íntegramente por grupos de trabajo.

3.2. Resultados del análisis de contenido

Los datos resultantes del análisis de contenido, presentados en la Tabla 9, evidencian que el eje de formación vinculado a la mejora de las prácticas educativas, durante el curso 2018-2019, es sobre el que se sitúa el 60% de las acciones formativas. No ocurre igual durante el curso 2019-2020, en el que las líneas/ejes que han adoptado una mayor relevancia son dos. Por un lado, el perfeccionamiento continuo de la capacitación profesional docente (37,5%). Por otro, el segundo eje que ha obtenido una mayor importancia ha sido la formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas (31,3%).

Tabla 9
Aplicación de structural coding

Líneas estratégicas de formación del profesorado	Frecuencia absoluta	% sobre el total	Frecuencia absoluta	% sobre el total
	(fi) 18/19		(fi) 19/20	
La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado	27	60	4	25
La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente	1	2,2	6	37,5
La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas	10	22,2	5	31,3
La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa	7	15,5	1	6,3
La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo	0	0	0	0
Totales	45	100	16	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 10 puede observarse que el tema que ha obtenido un mayor relieve en las formaciones relacionadas con la educación física en los CEP ha sido la educación para la salud, incluida en la categoría salud, que a su vez, presenta la mayor frecuencia de la muestra. Esta manifestación se produce por las formaciones propuestas basadas en la salud emocional, el bienestar físico y hábitos y estilos de vida saludable. Las actividades vinculadas a los hábitos de vida saludable son las más frecuentes, persiguiendo objetivos como mejorar la calidad de vida o promover estilos de vida saludable a través de la actividad física. Dentro del tema actividades físicas, son dos las categorías que han obtenido una mayor mención. La primera de

ellas es la expresión corporal, centrada en el desarrollo de la psicomotricidad, la danza y las representaciones escénicas con actividades centradas en que el alumnado pueda conocer su propio cuerpo, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. Además, destaca la categoría referida a deportes alternativos, derivada de las acciones formativas que buscan introducir prácticas como el *tchoukball*, el *parkour* o el *rin gol* en las sesiones de Educación Física.

Tabla 10
Frecuencias de las categorías encontradas para Educación Física en el análisis de las formaciones de los CEP en 2018-2019/2019-2020

Temas	Categorías	Frecuencia absoluta	% sobre el	Frecuencia absoluta	% sobre el
		(fi) 18/19	total	(fi) 19/20	total
Actividades físicas	Actividades no deportivas	3	1,6	6	4,2
	Deportes alternativos	10	5,3	0	0
	Deportes específicos	9	4,8	3	2,1
	Expresión Corporal/psicomotricidad/música/danza	17	9	1	0,7
	Extraescolares	1	0,5	0	0
Educación para la salud	Autoestima	2	1,1	1	0,7
	Dieta/Nutrición	3	1,6	3	2,1
	Salud	15	7,9	17	11,8
	Educación emocional	7	3,7	0	0
Comunidad	Cooperativo	8	4,2	2	1,4
	Demandas profesionales	1	0,5	7	4,9
	Transversalidad/interdisciplinariedad	3	1,6	2	1,4
	Redes profesionales	2	1,1	6	4,2
Rasgos/Innovación	Difusión	6	3,2	4	2,8
	Identidad profesional docente	1	0,5	1	0,7
	Especialización	2	1,1	8	5,6
Actividades físicas en el medio natural	Actualización del profesorado	3	1,6	17	11,8
	Entorno natural	4	2,1	0	0
	Escalada	1	0,5	0	0
	Medio natural	6	3,2	3	2,1
	Orientación	2	1,1	1	0,7
Nivel educativo	ESO y Bachillerato	6	3,2	5	3,5
	FP	3	1,6	5	3,5
	Infantil	0	0	2	1,4
Metodología	Primaria	7	3,7	6	4,2
	Aplicaciones de metodología	7	3,7	8	5,6

	Investigación de nuevos métodos	11	5,8	9	6,3
	Modelos de implementación/buenas prácticas	2	1,1	3	2,1
	Técnicas de aprendizaje	4	2,1	1	0,7
	Género	10	5,3	0	0
Civismo	Valores	3	1,6	1	0,7
	Inclusión	10	5,3	6	4,2
Uso de materiales	Materiales	3	1,6	1	0,7
	Competencias	9	4,8	2	1,4
Proceso de enseñanza	Proceso de enseñanza-aprendizaje	2	1,1	6	4,2
	UDIS/proyectos/programas	4	2,1	2	1,4
Nuevas tecnologías	TIC	2	1,1	5	3,5

Fuente: Elaboración propia

Otras categorías presentan frecuencias que muestran temáticas recurrentes en las formaciones de los CEP de Andalucía, como es la vinculada a la investigación de nuevos métodos, definida por formaciones sobre la praxiología como motor de cambio y exploración social, así como por las nuevas tendencias relacionadas con el aprendizaje servicio, la gamificación o las TIC. De igual modo, el contenido latente al que se asocia la categoría aplicaciones de metodología se sitúa sobre la necesidad de usar metodologías activas y participativas haciendo uso de la práctica para su aprendizaje, con el objetivo de encontrar alternativas metodológicas para desarrollar los contenidos del área de Educación Física.

A su vez, se observa que la categoría sobre actualización del profesorado, dentro del tema designado rasgos/innovación adquiere gran significancia. Es consecuencia de aquellas formaciones orientadas a la formación profesional en actividades físicas de acondicionamiento, así como de la enseñanza de la educación física bilingüe y la actualización mediante nuevos contenidos didácticos para el área.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos identifican cuáles son las características que posee la formación permanente propuesta desde los CEP en Andalucía para Educación Física en los cursos 2018-2019 y 2019-2020. La distribución de las actuaciones formativas que la componen no se produce siguiendo un patrón según el número de formaciones por cada provincia o CEP. Las provincias que han mantenido el número de formaciones totales ofrecidas en cada uno de los dos cursos analizados han sido Almería, Huelva y Jaén. Además, la provincia de Huelva ha realizado 5 formaciones durante el curso 2019-2020, siendo la única que ha aumentado el total respecto al curso anterior.

El análisis de contenido de los títulos, descripciones y objetivos de las formaciones celebradas muestra que las categorías de salud, investigación de nuevos métodos y actualización del profesorado son las que presentan una mayor frecuencia. Sin embargo, existen diferencias en las categorías, atendiendo a si la formación está configurada como actividad formativa o autoformación. Dentro de esta última se encuentran los grupos de trabajo, que suponen el 100% de la muestra analizada en autoformación. Marcelo (2002, p. 51) revela que la estructura de redes profesionales, como los grupos de trabajo, denota que la formación permanente basada en actividades tradicionales no está respondiendo a las necesidades del docente.

La formación permanente configurada en grupos de trabajo es mencionada por Manzanares y Galván-Bovaira (2012, p. 450) como la que presenta una mejor acogida, ya que centra sus objetivos en los intereses del profesorado. Los grupos de trabajo celebrados durante los dos cursos analizados revelan intereses centrados en las categorías de investigación de nuevos métodos, competencias y expresión corporal/psicomotricidad/música/danza. Por tanto, sólo existe coincidencia en una de las categorías, comparando aquellas formaciones propuestas desde el propio colectivo y las provenientes desde los CEP. En suma, a lo largo de los dos cursos analizados, el 50% de los CEP no han conformado ninguna actividad integrada como autoformación en relación con la educación física. La provincia de Huelva se presenta como la única en la que no se ha llevado a cabo ninguna autoformación durante los pasados dos cursos escolares, siendo Málaga la provincia andaluza donde más grupos de trabajo se han desarrollado.

Estas desemejanzas entre las categorías que desempeñan un papel de mayor relevancia, podría derivarse de la baja representación de las acciones formativas configuradas en modalidad de autoformación (36,4%). Además, Escudero-Muñoz et al. (2018, p. 172) expresan que la formación permanente no está siendo reconocida como provechosa. Estos aspectos ocasionan que no pueda aseverarse que las categorías identificadas correspondan a necesidades planteadas desde el colectivo de docentes de Educación Física, aunque sí existan coincidencias en las temáticas planteadas desde los CEP. Esta concurrencia está asociada a que el 69,3% de las acciones formativas pertenecientes a Educación Física es representada por dos, de las cinco líneas estratégicas propuestas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente. La primera línea estratégica es la dedicada a la formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado (42,5%); la segunda línea estratégica es la formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas (26,8%).

Por consiguiente, la formación permanente ofrecida a los docentes de Educación Física de los CEP de Andalucía es heterogénea. Los grupos de trabajo, identificados por el acercamiento a la práctica diaria y la adaptación a las necesidades reales del colectivo, no incluyen los mismos contenidos que las acciones formativas. Por tanto, existe la necesidad de conocer si las temáticas empleadas en

las actuaciones formativas son demandas por el propio colectivo. Los fundamentos para la construcción de la formación permanente deben originarse en la detección de las necesidades demandadas desde el colectivo, así como se hace indispensable delimitar cuáles son los impedimentos que no permiten implantar un sistema de formación adaptado a las necesidades docentes, reconocido como descontextualizado.

En conclusión, y tras conocer cuáles son las características de la formación permanente propuesta desde los CEP, deben estimularse procesos para averiguar su eficiencia y adecuación en relación con las necesidades identificadas desde el propio colectivo de docentes de Educación Física. El diagnóstico de estas necesidades generará la retroalimentación que precisa un diseño adecuado para la formación permanente.

Referencias bibliográficas

- Albarracín, A., Moreno, J.A. y Beltrán, V.J. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 27, 225-234. <https://bit.ly/2Z0kOuR>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bernal, A., Fernández-Salineró, C. y Pineda, P. (2019). *Formación continua*. Síntesis.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363, 28-53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173>
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2015). Influencia de la formación permanente sobre la intervención docente y el aprendizaje del alumno en educación física. *Acción Motriz*, 14, 21-34. <https://bit.ly/3BWI9BO>
- Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía (2019). Actividades formativas. <https://bit.ly/3ALWEpL>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Da Cruz Murta, L., Fernández-Truan, J. C. y Sáenz-López, P. (2015). Génesis de la formación permanente del profesorado de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 781-796. <https://bit.ly/3DNqa0k>
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así

- como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 170, a 30 de agosto de 2013, 6 a 50. <https://bit.ly/3vcfPrH>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Eirín, R., García, H.M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado*, 13(2), 1-13. <https://bit.ly/3BLhVRO>
- Escudero-Muñoz, J. M., González-González, M. T. y Rodríguez-Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando?. *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Graneheim, U. H. y Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Vol. 4). Graó.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 23(3), 151-163. <https://bit.ly/3pjAYiT>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lavay, B., Henderson, H., French, R. y Guthrie, S. (2012). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education (PETE) programs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548063>
- Lorenzo, J. (2018). Formación permanente del profesorado de educación física en la educación secundaria del área metropolitana de Toledo. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 50, 40-55. <https://bit.ly/2YP1rtp>
- Luis-Pascual, J. C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física*. Wanceulen.
- Lytle, R., Lavay, B. y Rizzo, T. (2010). What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 40-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598433>
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. <https://bit.ly/3DHMGrh>

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE.
- OCDE Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. <https://bit.ly/3llvs6X>
- Paniagua, A., Luengo, R., Carvalho, J. L. y Casas, L. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *Revista de Educación a Distancia*, 52. <https://doi.org/10.6018/red/52/3>
- Robson, C. y McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Wiley.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Soriano, A. y Delgado, M.A. (2011). Buenas prácticas profesionales en la enseñanza de la educación física. Formación inicial y actualización. Un estudio exploratorio. *Journal of Movement and Health (JMHS)*, 12, 8-15. <https://bit.ly/3lIPePZ>
- Swanson, R. A. y Holton, E. F. (2005). *Research in Organizations: Foundations and Methods in Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tannehill, D., Van der Mars, H. y Macphail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. <https://bit.ly/30yhoVL>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Uddin, J. (2010). Documentary research method: new dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14. <https://bit.ly/3aGeyj2>
- Ward, P. (2011). The future Direction of Physical Education Teacher Education: It's All in the Details, 30(2), 63-72. https://doi.org/10.7219/jjses.30.2_63
- Wodak, R. y Forchtner, B. (2018). *The Routledge Handbook of Language and Politics*. Routledge.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zapatero-Ayuso, J. Campos-Izquierdo, A. y González-Rivera, M. D. (2016). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. <https://doi.org/10.5209/RCED.52235>

Contribuciones del autor: M.S.-B. Diseño y elaboración del manuscrito; A.R.R.-S. Diseño y revisión del manuscrito; G.R.-M. Diseño y revisión del manuscrito.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: La investigación se ha efectuado conforme a los principios de ética establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Serrano-Brazo, M., Rodríguez-Sánchez, A.R. y Ramírez-Macías, G. (2022). Formación Permanente del Profesorado de Educación Física: Análisis de los Centros del Profesorado (CEP). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 297-317. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.16797