Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

ARTÍCULO

Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física

Online Self-Instructional Course for Physical Education Teachers

Luis Alfredo Añazco Martinez[1], Francisco Javier Gallardo Fuentes[2], Bastian Ignacio Carter Thuillier[3], Bastian Martinez-Beretta[4] y Samuel Perez Norambuena[5]

[1]Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile, email: lanazco@unap.cl
[2]Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, email: fgallardo@ulagos.cl
[3]Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, email: bastian.carter@ulagos.cl
[4]Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, email: bastianmartinezberetta@gmail.com
[5]Universidad del Bio-Bio, Concepción, Chile, email: sperez@ubiobio.cl

Recibido: Abril 17, 2026 | **Aceptado:** Septiembre 23, 2026 | **Publicado:** Noviembre 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i2.853

RESUMEN

La formación en línea constituyó una alternativa flexible para la actualización profesional del profesorado, especialmente en áreas que requirieron revisar las prácticas de evaluación y las metodologías de enseñanza. El objetivo fue analizar las percepciones, reflexiones y producciones didácticas de profesores de Educación Física participantes en un curso autoinstruccional en línea sobre evaluación formativa, metodologías activas y trabajo colaborativo. La investigación se desarrolló desde el paradigma pragmático, mediante un método mixto, con enfoque mixto, diseño de estudio de caso, alcance descriptivo-interpretativo y seguimiento longitudinal de corta duración. Participaron quince docentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron dos cuestionarios diagnósticos, una ficha de metaevaluación, actividades formativas, planificaciones de la unidad didáctica y un grupo focal. Los datos cuantitativos se analizaron mediante medias, desviaciones estándar y frecuencias; la información cualitativa se examinó mediante análisis de contenido y codificación temática con el apoyo de ATLAS.ti. Los resultados mostraron valoraciones favorables hacia la autoevaluación, el diálogo pedagógico y la evaluación compartida; además, la rúbrica fue el instrumento de evaluación más utilizado. Las producciones docentes incorporaron de manera explícita metodologías activas, trabajo colaborativo y vínculos interdisciplinarios, mientras que las reflexiones identificaron limitaciones asociadas al tiempo y a la organización institucional. Se concluyó que los hallazgos describieron percepciones y producciones generadas durante la experiencia formativa, sin permitir establecer el impacto, la efectividad causal ni la transferencia efectiva a la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, evaluación, metodología activa, trabajo colaborativo, curso online.

ABSTRACT

Online training offered a flexible alternative for the professional development of teachers, particularly in areas requiring a review of assessment practices and teaching methodologies. The study aimed to analyze the perceptions, reflections, and instructional materials produced by Physical Education teachers participating in a self-paced online course covering formative assessment, active methodologies, and collaborative work. The research was conducted within a pragmatic paradigm using a mixed-methods approach and a case study design; it was descriptive-interpretative in scope and involved short-term longitudinal monitoring. Fifteen teachers participated, selected through purposive non-probability sampling. Data collection instruments included two diagnostic questionnaires, a meta-evaluation form, formative activities, lesson plans, and a focus group. Quantitative data were analyzed using means, standard deviations, and frequencies, while qualitative information was examined through content analysis and thematic coding supported by ATLAS.ti. Results showed favorable views regarding self-assessment, pedagogical dialogue, and shared assessment; rubrics were the most frequently used assessment tool. The materials produced by the teachers explicitly incorporated active methodologies, collaborative work, and interdisciplinary links, whereas their reflections highlighted limitations related to time constraints and institutional organization. The study concluded that the findings described perceptions and outputs generated during the training experience but did not allow for an assessment of the impact, causal effectiveness, or actual transfer of learning to teaching practice.

KEYWORDS: Teacher training, evaluation, active methodology, collaborative work, online course.

Cómo citar

Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

Introducción

La Educación Física Escolar (EFE) se encuentra en constante revisión en los distintos sistemas educativos, lo que se manifiesta en las reformas curriculares y en el reconocimiento de sus aportes a la educación integral, particularmente al desarrollo social, valórico y actitudinal (Ministerio de Educación de Chile, 2019), así como a la promoción de una vida activa y saludable (Demchenko et al., 2021). Estas transformaciones demandan experiencias de enseñanza centradas en el estudiantado y una actualización permanente del profesorado en aspectos curriculares, evaluativos y didácticos, vinculados con la calidad de la enseñanza (Casey & MacPhail, 2022). En este contexto, el desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo relacionado con las características de los centros educativos (Passarelli et al., 2022) y con la revisión de las creencias y prácticas pedagógicas del profesorado (Sierra Suazo & Barria Navarro, 2025). La formación continua adquiere así relevancia al favorecer la autonomía profesional, la reflexión crítica y el aprendizaje activo (Darling-Hammond et al., 2020).

Uno de los desafíos del desarrollo profesional docente radica en que los cursos y talleres tradicionales no siempre se ajustan a las condiciones reales de los establecimientos educativos (Passarelli et al., 2022). Entre las principales dificultades para participar en procesos de actualización se encuentran las responsabilidades laborales, la disponibilidad limitada de tiempo y la insuficiencia de incentivos para asistir a actividades presenciales (Pineda-Hoyos & Tamayo-Cano, 2016). Estas condiciones también se han relacionado con la limitada flexibilidad de determinadas modalidades de formación y con las dificultades para trasladar lo aprendido a los contextos de Educación Física (Goodyear et al., 2017). Frente a esta situación, los programas de formación docente requieren favorecer procesos de reflexión sistemática que permitan analizar las prácticas educativas y orientar su mejora continua (Barria Navarro & Sierra Suazo, 2025), especialmente en ámbitos como la evaluación, las metodologías activas y el trabajo colaborativo.

Los cursos autoinstruccionales y las experiencias de aprendizaje autodirigido constituyen una alternativa para responder a estas necesidades de actualización profesional (Hill et al., 2020), ya que favorecen la responsabilidad por el propio aprendizaje, la autorregulación y la toma de decisiones durante el proceso formativo (Evans, 2025). El aprendizaje de adultos también cobra relevancia cuando se vincula con problemas y situaciones propios de la práctica profesional (Knowles et al., 2015), mientras que, en Educación Física, estas modalidades han sido valoradas por su adaptación a los contextos escolares y su relación con el desarrollo profesional docente (Sum et al., 2022). Las plataformas digitales amplían estas posibilidades al favorecer la flexibilidad, la accesibilidad y diversas formas de interacción durante la formación (Pinto Santuber et al., 2023), además de facilitar los procesos de retroalimentación y de aprendizaje autónomo (López Gil & Chacón Peña, 2020; Scheel, 2022). En este marco, el diseño de entornos autoinstruccionales integra objetivos, estrategias, recursos y procedimientos de evaluación (Simonson et al., 2019), mientras que la evolución de los cursos en línea ha ampliado las posibilidades de organizar las estrategias de enseñanza y el uso de herramientas digitales (Vergara Avalos et al., 2024).

A partir de estos antecedentes, resulta pertinente examinar cómo se manifiestan las percepciones, reflexiones y producciones didácticas de docentes de Educación Física durante una experiencia de formación autoinstruccional en línea orientada a la evaluación formativa, las metodologías activas y el trabajo colaborativo. En consecuencia, el objetivo de la investigación es analizar las percepciones, reflexiones y producciones didácticas de profesores de Educación Física participantes en un curso autoinstruccional en línea sobre evaluación formativa, metodologías activas y trabajo colaborativo. De acuerdo con este propósito, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué percepciones, reflexiones y producciones didácticas se identifican durante la participación de profesores de Educación Física en un curso autoinstruccional en línea?

Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto, la investigación se enmarcó en el paradigma pragmático (Arias, 2023), desde el cual se articularon procedimientos cuantitativos y

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

cualitativos para analizar las percepciones, reflexiones y producciones didácticas generadas durante un curso autoinstruccional en línea dirigido a profesores de Educación Física. Se adoptó un enfoque mixto (McMillan & Schumacher, 2005), con la integración de los componentes cuantitativo y cualitativo, de acuerdo con los principios planteados por Fetters et al. (2013). El estudio fue de tipo descriptivo-interpretativo y se desarrolló mediante un diseño de estudio de caso (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). La información se recopiló de los mismos participantes en distintos momentos de la experiencia formativa: el diagnóstico inicial, el desarrollo del curso y la reflexión final, por lo que se realizó un seguimiento longitudinal de corta duración. El diseño se orientó a describir e interpretar la experiencia formativa sin establecer relaciones causales ni atribuir los resultados exclusivamente a la participación en el curso.

La población de referencia estuvo conformada por profesores de Educación Física de establecimientos educativos del norte de Chile. Se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional, y la muestra quedó conformada por 15 docentes que participaron voluntariamente en el curso autoinstruccional en línea y aceptaron participar en la investigación mediante consentimiento informado. Los participantes pertenecían a establecimientos de dependencia particular, particulares subvencionados y del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de una provincia del norte de Chile. La muestra estuvo integrada por hombres y mujeres con trayectorias profesionales de 0 a 5 años y más de 16 años de experiencia docente. Debido al procedimiento de selección utilizado, los resultados se interpretaron en el contexto del caso estudiado y no con fines de generalización estadística. Las características de los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Identificación de los Participantes del Curso.

Participante	Rango de experiencia	Tipo de establecimiento
Hombre	10-15 años de experiencia	SLEP
Hombre	10-15 años de experiencia	SLEP
Mujer	10-15 años de experiencia	SLEP
Mujer	6-9 años de experiencia	SLEP
Hombre	10-15 años de experiencia	SLEP
Hombre	10-15 años de experiencia	SLEP
Hombre	10-15 años de experiencia	SLEP
Hombre	0-5 años de experiencia	Particular
Mujer	10-15 años de experiencia	Particular
Hombre	0-5 años de experiencia	Particular
Hombre	0-5 años de experiencia	Particular Subvencionado
Hombre	+ de 16 años de experiencia	Particular Subvencionado
Hombre	0-5 años de experiencia	Particular Subvencionado
Mujer	0-5 años de experiencia	Particular Subvencionado
Mujer	+ de 16 años de experiencia	Particular Subvencionado

Nota. Identificación los profesores de Educación Física participantes del curso de formación. Elaboración propia (2026)

En la fase diagnóstica se utilizaron el Cuestionario de autodiagnóstico didáctico para profesores (Navarro & Jiménez, 2012), el Cuestionario de percepción del profesorado acerca de la evaluación formativa y compartida en Secundaria (Espinel-Barceló, 2017) y la Ficha de metaevaluación didáctica (Cano & Ruiz, 2019). Durante el desarrollo del curso se recopilaron las actividades formativas y de reflexión elaboradas por los participantes, que fueron revisadas por pares, así como las planificaciones de unidad didáctica, desarrolladas como producto final de la formación. Al finalizar el curso, se realizó un grupo focal con un guion semiestructurado, orientado a recoger las reflexiones de los participantes sobre los contenidos abordados y la experiencia formativa.

La formación autoinstruccional en línea se desarrolló mediante un sitio web de acceso privado habilitado para los participantes registrados. El curso abordó contenidos relacionados con la evaluación formativa y las metodologías activas, con énfasis en el Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) y en el trabajo colaborativo en la Educación Física escolar. La formación tuvo una duración certificada de 20

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

horas y estuvo compuesta por cuatro clases grabadas, disponibles de forma privada en la plataforma y organizadas con una frecuencia semanal. Cada clase estuvo acompañada de actividades formativas, así como de la revisión de artículos, libros, videos y otros materiales complementarios. Adicionalmente, se destinaron 10 horas a los procesos de difusión, registro, inducción y consultas, así como al desarrollo del grupo focal. Durante el proceso, se contó con un coordinador que atendió las consultas de los participantes.

La recolección de información se organizó en función de las etapas de la experiencia formativa. En la fase inicial se administraron los instrumentos diagnósticos; durante el desarrollo del curso se recopilaron las actividades formativas y las planificaciones didácticas elaboradas por los participantes; y, una vez concluida la formación, se realizó el grupo focal. Los participantes formalizaron su inscripción y confirmaron voluntariamente su disposición a completar el curso. La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad mediante el acta correspondiente y el registro CEC 29-2024. Antes de iniciar la formación, todos los participantes otorgaron su consentimiento informado para el análisis de la información con fines de investigación educativa y para participar en el grupo focal.

Los datos procedentes de los cuestionarios se analizaron mediante estadística descriptiva con el apoyo de SPSS, calculándose las medias y las desviaciones estándar de los ítems examinados. La información obtenida de la ficha de metaevaluación se resumió en frecuencias absolutas. La información cualitativa se examinó mediante análisis de contenido, codificación temática, redes semánticas y organización de categorías emergentes con apoyo de ATLAS.ti 24. El corpus reportado estuvo constituido por 90 documentos procedentes de las actividades formativas, de las planificaciones de unidad didáctica y del grupo focal. El análisis produjo 59 códigos y 655 citas codificadas, y cada fuente de información se examinó inicialmente por separado. Posteriormente, se elaboraron redes semánticas y diagramas para representar las relaciones identificadas, junto con el análisis de sentimiento utilizado en las actividades en las que fue aplicado.

La integración de los hallazgos se efectuó mediante una estrategia de triangulación (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015), relacionando los resultados de los cuestionarios, la ficha de metaevaluación, las actividades formativas, las planificaciones didácticas y las reflexiones del grupo focal. Los componentes cuantitativos y cualitativos se integraron mediante una matriz orientada a identificar convergencias, divergencias y complementariedades entre las distintas fuentes de evidencia. Este procedimiento permitió describir e interpretar las percepciones, reflexiones y producciones generadas durante la experiencia formativa, sin establecer impacto, efectividad causal ni transferencia objetiva a la práctica docente, debido a que el estudio no contempló mediciones equivalentes de pretest y postest, un grupo de comparación ni una evaluación directa del desempeño pedagógico antes y después de la formación.

Resultados

Los resultados mostraron que los participantes otorgaron las puntuaciones más altas a aspectos relacionados con la autoevaluación docente, el diálogo pedagógico y la participación del alumnado en los procesos de evaluación. En la ficha de metaevaluación se registró un predominio de la rúbrica entre los instrumentos declarados por los docentes. Las actividades formativas y las planificaciones elaboradas durante el curso incorporaron metodologías activas, trabajo colaborativo y relaciones interdisciplinarias, mientras que las reflexiones de los participantes identificaron aspectos relacionados con el tiempo, la planificación y las condiciones organizativas. En conjunto, las evidencias permitieron caracterizar las percepciones, reflexiones y producciones didácticas generadas durante la experiencia formativa, sin que se hayan observado cambios efectivos en la práctica docente.

Los resultados se organizaron de acuerdo con las fuentes de información definidas en la metodología. Primero se presentaron los datos descriptivos obtenidos a partir de los cuestionarios diagnósticos y de la ficha de metaevaluación didáctica. Posteriormente se examinaron las actividades formativas y las planificaciones de unidad didáctica elaboradas por los participantes durante el curso. Finalmente, se presentaron las

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

reflexiones obtenidas mediante el grupo focal y la integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos a través de la matriz de triangulación.

Diagnóstico Descriptivo Inicial Mediante Cuestionarios

En los cuestionarios diagnósticos aplicados a los participantes, los mayores promedios entre los ítems presentados fueron para la percepción de que la autoevaluación podía contribuir a mejorar la enseñanza (M = 4,80; DS = 0,561) y para la importancia atribuida al diálogo entre el profesor y el alumnado durante el proceso de evaluación (M = 4,80; DS = 0,561). También se registraron promedios de 4,67 en los ítems relativos a la contribución de la evaluación compartida a la autonomía del alumnado (DS = 0,488) y a la participación activa del alumnado en el proceso de evaluación (DS = 0,617). Los resultados descriptivos de los ítems seleccionados de ambos instrumentos se presentan en la Tabla 2.

Los menores promedios entre los ítems incluidos en la Tabla 2 correspondieron a la realización de entrevistas personales con el alumnado antes de finalizar un trimestre, semestre o unidad didáctica para dialogar sobre la evaluación (M = 3,33; DS = 1,291) y a la implementación de instrumentos o dinámicas para favorecer la autoevaluación del alumnado (M = 3,67; DS = 1,047). Asimismo, los ítems que solicitan la opinión del alumnado para mejorar el planteamiento didáctico y que propician la participación de unos estudiantes en la evaluación de otros presentaron el mismo promedio (M = 3,87), con desviaciones estándar de 0,743 y 0,834, respectivamente. Estos resultados describieron la distribución de las respuestas de los participantes en los ítems examinados, sin establecer diferencias inferenciales entre los ítems.

Tabla 2

Cuestionarios de Evaluación Aplicados al Inicio del Curso.

Cuestionario de Evaluación Formativa			**Cuestionario Autodiagnóstico Didáctico**		
Pregunta	M	DS	Pregunta	M	DS
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte a mejorar tu planteamiento didáctico?	3,87	,743	10.La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado	4,67	,488
3. ¿Crees que la manera que tiene de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora	4,27	,799	9.Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación	4,67	,617
4. ¿Consideras que la opinión de tus alumnos les permite establecer niveles personales de mejora?	4,53	,640	5.Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente	4,00	,756
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	4,13	,915	2. ¿Es propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	3,87	,834
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	4,80	,561	1.Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (autoevaluación)	3,67	1,047
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un nuevo contenido?	4,33	,724	11.Realizo una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre/semestre y/o unidad didáctica para dialogar sobre la evaluación	3,33	1,291
12. ¿Compartes con tus alumnos la información que obtienes a través de los instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	4,40	,828	8.Es importante el diálogo entre profesor y alumno en el proceso de evaluación	4,80	,561

Nota. Cuestionario de evaluación formativa (Espinel-Barceló, 2017) y Cuestionario autodiagnóstico didáctico (Navarro & Jiménez, 2012)

Evidencias Documentales de la Ficha de Metaevaluación Didáctica

En la Ficha de Metaevaluación Didáctica, los 15 participantes registraron el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación. La observación directa fue mencionada por siete docentes, seguida de la lista de cotejo por seis y de la escala de apreciación por cinco. Las fichas de seguimiento grupal fueron registradas por tres participantes, y el cuaderno de trabajo por dos, mientras que la escala verbal y la numérica se mencionaron por separado.

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

La frecuencia correspondiente al portafolio deberá verificarse en los registros originales, ya que en el manuscrito se reportan dos valores distintos para este instrumento. La distribución de las frecuencias registradas se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Ficha de Metaevaluación Didáctica.

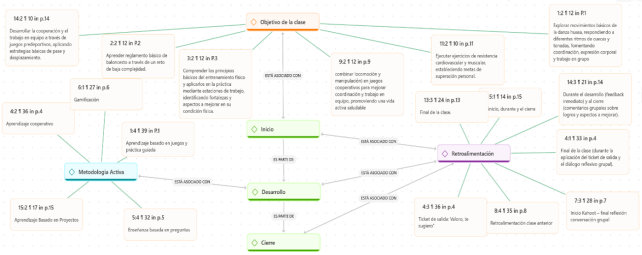


Nota. Resultados de los principales instrumentos de evaluación registrados en la ficha de Metaevaluación Didáctica. Elaboración propia (2026)

Actividades Formativas Desarrolladas Durante el Curso

En las actividades formativas desarrolladas durante el curso, los objetivos de clase elaborados por los participantes se vincularon con contenidos propios de la Educación Física escolar, entre ellos los principios del entrenamiento deportivo, la reglamentación deportiva, los juegos cooperativos, el trabajo en equipo, la vida activa saludable y las expresiones del folclor. Entre las producciones analizadas se identificaron objetivos orientados a comprender principios básicos del entrenamiento físico, aprender los elementos reglamentarios del baloncesto, combinar habilidades de locomoción y de manipulación mediante juegos cooperativos y explorar movimientos asociados a la danza huasa. Estos contenidos se relacionaron con actividades que incorporaron trabajo colaborativo y estrategias de retroalimentación, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2
Uso de las Metodologías Activas y Retroalimentación.



Nota. Red semántica sobre el uso de las metodologías activas y retroalimentación, elaboración propia (2026)

Los registros mostraron distintas formas de incorporar el trabajo colaborativo y las metodologías activas en las propuestas elaboradas por los docentes. Por ejemplo, P.1 planteó el aprendizaje basado en juegos y la práctica guiada; P.5 incorporó la enseñanza basada en preguntas; P.6 registró la gamificación; y P.15 señaló el APB. También se identificaron actividades apoyadas en herramientas digitales, como el uso de Kahoot por parte de P.7, acompañado de una reflexión y de una conversación grupal al cierre de la clase. Estos registros evidenciaron la presencia declarada de diversas estrategias activas en las actividades diseñadas a lo largo del curso.

La retroalimentación también apareció en distintos momentos de las clases planificadas. P.4 la vinculó con el cierre de la sesión mediante un ticket de salida y un diálogo reflexivo grupal; P.8 señaló la retroalimentación de la clase anterior; y P.14 la incorporó durante el desarrollo mediante retroalimentación inmediata y, al cierre, a través de comentarios grupales sobre logros y aspectos por mejorar. En conjunto, las actividades analizadas permitieron identificar cómo los participantes incorporaron en sus producciones formativas metodologías activas, trabajo colaborativo y diferentes momentos de retroalimentación, sin que dichos registros permitieran afirmar su implementación efectiva en el aula.

En la actividad formativa de reflexión sobre el ABP, el trabajo interdisciplinario, el tiempo, la planificación y el rol directivo, las respuestas se analizaron mediante el análisis de sentimientos disponible en ATLAS.ti. Las valoraciones clasificadas como positivas sobre el ABP y el trabajo interdisciplinario se relacionaron con la

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

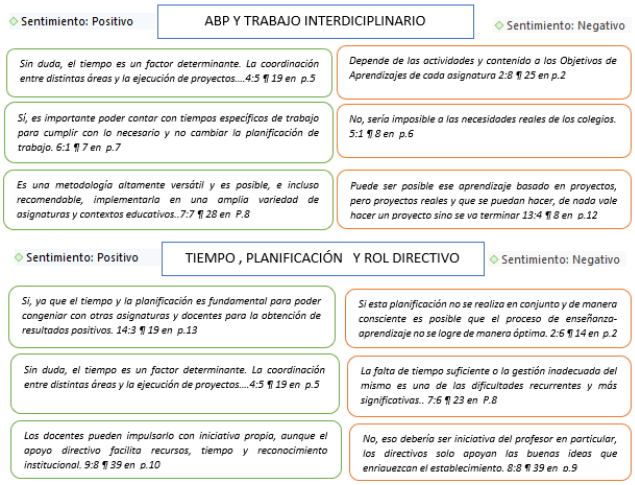
RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

versatilidad atribuida a la metodología, las posibilidades de trabajo colaborativo y la importancia concedida a la planificación (P.7, P.8 y P.13). Por otra parte, las valoraciones clasificadas como negativas se vincularon con dificultades para coordinar los Objetivos de Aprendizaje, concluir los proyectos en los establecimientos y ajustar las propuestas a las necesidades del contexto educativo (P.2, P.8 y P.6).

En las respuestas relacionadas con el tiempo, la planificación y el rol directivo, se identificaron referencias a la organización del trabajo y al apoyo institucional para el desarrollo de proyectos (P.5, P.10 y P.13). En contraste, otras respuestas señalaron dificultades asociadas a la disponibilidad de tiempo, a la planificación y a determinadas decisiones del equipo directivo. En conjunto, el análisis permitió identificar valoraciones diferenciadas sobre las condiciones que los participantes relacionaron con el desarrollo del trabajo colaborativo y de los proyectos educativos, cuya representación se presenta en la Figura 3.

Figura 3

Reflexión sobre las Actividades Realizadas.



Nota. Análisis de sentimientos de Atlas ti sobre la reflexión de las actividades realizadas, elaboración propia (2026).

Producto Final del Curso: Planificaciones de Unidad Didáctica

Las planificaciones de unidad didáctica elaboradas por los participantes mostraron una secuencia en la formulación de los objetivos de clase, desde acciones iniciales de reconocimiento y aproximación a los contenidos hasta actividades de aplicación, organización, ejecución y cierre. Los objetivos se relacionaron principalmente con contenidos propios de la Educación Física, entre ellos el entrenamiento físico, la alimentación saludable, los deportes, los juegos colaborativos y el folclor, además de componentes asociados al trabajo en equipo, la inclusión y la participación. Esta organización permitió identificar distintas formas de estructurar las unidades didácticas elaboradas durante el curso, que se presentan en la Figura 4. Los hallazgos se limitaron exclusivamente a productos de planificación y no permitieron establecer su aplicación efectiva ni sus efectos en la práctica pedagógica.

Figura 4

Objetivos de las Clases.



Nota. Red semántica de los principales objetivos de las clases del curso, elaboración propia (2026).

En las primeras clases planificadas se identificaron objetivos orientados a introducir y reconocer contenidos específicos. Entre ellos, la Planificación 4 propuso aplicar principios del entrenamiento físico para organizar un plan de trabajo en equipo; la Planificación 7 se orientó al reconocimiento de alimentos relacionados con el desarrollo de la fuerza; la Planificación 9 abordó elementos de la danza tradicional; y la Planificación 10 planteó el análisis de la información para organizar disciplinas deportivas. En las segundas clases aparecieron objetivos relacionados con la práctica, el trabajo colaborativo y la profundización de los contenidos. La Planificación 1 incorporó juegos recreativos colaborativos; la Planificación 5 abordó los fundamentos del voleibol mediante circuitos motrices; la Planificación 6 consideró aspectos tácticos de los deportes colectivos; y la Planificación 10 relacionó la organización de actividades deportivas con criterios de inclusión y de salud.

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

En las terceras clases se identificaron objetivos asociados a la organización, la selección, el desarrollo y la ejecución de actividades. La Planificación 1 distribuyó roles y responsabilidades para una jornada deportiva; la Planificación 3 incorporó la selección y la aplicación de estrategias ofensivas y defensivas; la Planificación 7 planteó el desarrollo de la fuerza mediante ejercicios con el propio peso corporal y con sobrecargas; y la Planificación 9 incluyó la ejecución de una danza tradicional. En las cuartas clases, los objetivos se orientaron principalmente al cierre e integración de los contenidos trabajados. La Planificación 2 propuso una evaluación interdisciplinaria; la Planificación 5 incorporó la participación en una situación de juego; la Planificación 6 planteó la creación colectiva de un deporte alternativo; y la Planificación 12 incluyó la elaboración, presentación y exhibición de una colación saludable.

Objetivo de la Unidad, Instrumentos de Evaluación y Trabajo Colaborativo. Las planificaciones elaboradas por los participantes mostraron relaciones entre los objetivos de las unidades, los instrumentos de evaluación seleccionados y la incorporación de otras asignaturas en las propuestas didácticas. Entre los instrumentos registrados se identificaron rúbricas, listas de cotejo, fichas de seguimiento grupal, pautas de observación grupal y escalas de apreciación. La Planificación 2 incorporó una escala de apreciación; la Planificación 5 incluyó una lista de cotejo, un cuaderno del profesor y una ficha de seguimiento grupal; la Planificación 10 utilizó una lista de chequeo de participación colaborativa; la Planificación 11 incorporó una rúbrica de proyecto grupal; y la Planificación 12 contempló una pauta de observación grupal y una rúbrica de evaluación. Estas evidencias permitieron identificar una diversidad de instrumentos vinculados a las actividades diseñadas durante el curso.

En las planificaciones también se registraron relaciones declaradas con otras áreas curriculares. La Planificación 1 vinculó Educación Física con Orientación y Lenguaje; la Planificación 3 incorporó Ciencias Naturales y Lengua Aymara; la Planificación 6 incluyó Historia; y la Planificación 15 relacionó Tecnología y Matemáticas. Estos registros evidenciaron intenciones de articulación interdisciplinaria en las producciones de los docentes, sin que los datos permitieran determinar el grado de implementación efectiva de dichas relaciones en el aula. La organización de los objetivos, los instrumentos de evaluación y las vinculaciones interdisciplinarias se presenta en la Figura 5.

Figura 5

Instrumentos, Objetivo de Unidad y Trabajo Colaborativo.



Nota. Red semántica sobre los instrumentos, objetivo de unidad y trabajo colaborativo, elaboración propia (2025).

Reflexión Final del Curso Mediante Grupo Focal

Al finalizar el curso, se realizó un grupo focal con participantes voluntarios de la experiencia formativa. El análisis de las respuestas permitió identificar temáticas relacionadas con el trabajo interdisciplinario, el desarrollo profesional docente, la organización institucional, la gestión del tiempo y la planificación de proyectos. En la representación mediante el diagrama de Sankey, el trabajo interdisciplinario presentó conexiones con distintas respuestas de los participantes, mientras que el desarrollo profesional docente, la organización institucional y la gestión del tiempo también mostraron vínculos recurrentes en el conjunto de categorías analizadas. La planificación de proyectos se asoció con un menor número de respuestas, como se muestra en la Figura 6.

También se identificaron referencias a la evaluación formativa, a las metodologías activas, a la retroalimentación y a la innovación pedagógica. La evaluación formativa se relacionó con diferentes respuestas centradas en el proceso evaluativo, mientras que las metodologías activas se vincularon con diversas intervenciones de los participantes. La retroalimentación fue señalada por un participante y tuvo una presencia más limitada en el conjunto de respuestas analizadas. La innovación pedagógica también apareció de manera aislada en comparación con las demás categorías representadas. En conjunto,

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

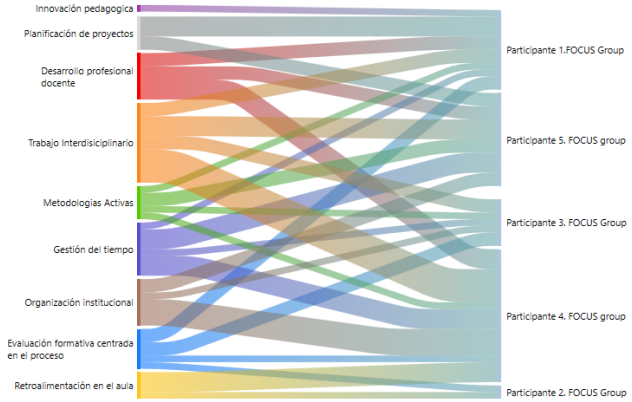
OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

el grupo focal permitió identificar las principales temáticas presentes en las reflexiones de los participantes al concluir la experiencia formativa, sin establecer relaciones de causalidad ni cambios efectivos en su práctica pedagógica.

Figura 6

Diagrama de Sankey del Grupo focal.



Nota. Diagrama sobre las principales respuestas del Grupo focal, elaboración propia (2026).

La integración de los hallazgos evidenció complementariedades entre la información obtenida a partir de los cuestionarios, la ficha de metaevaluación, las actividades formativas, las planificaciones didácticas y el grupo focal. Los datos cuantitativos permitieron describir las respuestas relacionadas principalmente con la evaluación formativa y con los instrumentos de evaluación, mientras que las evidencias cualitativas ampliaron la comprensión de aspectos vinculados al trabajo colaborativo, a las metodologías activas, a la interdisciplinariedad, al tiempo y a la planificación. En conjunto, las distintas fuentes permitieron caracterizar las percepciones, reflexiones y producciones didácticas generadas durante la experiencia formativa. Sin embargo, algunas dimensiones estuvieron representadas únicamente en las fuentes cualitativas, por lo que su integración se interpretó como complementariedad y no como convergencia entre ambos componentes. Los resultados no permitieron determinar si estas prácticas se implementaron efectivamente en el aula. La síntesis de esta integración se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Matriz de Triangulación sobre los Principales Hallazgos.

Dimensión	Convergencia	Divergencia	Complementariedades
Evaluación formativa	Se destaca la evaluación formativa como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje	La evaluación formativa destaca el proceso, pero no se profundiza su aplicación práctica	A nivel cuantitativo se observa de forma general y a nivel cualitativo explica por qué se valora
Trabajo colaborativo	Valoración positiva del trabajo colaborativo y construcción de actividades en conjunto	Emergen limitaciones en el trabajo colaborativo, como el tiempo y la coordinación en reunirse	Desde la investigación cualitativa se detalla de forma concreta el trabajo colaborativo
Tiempo y planificación	Ambos resultados señalan el factor tiempo como una condición critica	El tiempo es fundamental pero la disponibilidad para planificar es insuficiente	En la investigación cualitativa expone las causas concretas de la limitante de tiempo
Interdisciplina	Se manifiesta intención de trabajo interdisciplinario	La presencia de integración no siempre implica un trabajo real en profundidad	La interdisciplinariedad se manifiesta de forma intencional, pero requiere de articulación didáctica para consolidarse.
Instrumentos de evaluación	Se representan los principales instrumentos de evaluación formativa	A nivel cuantitativo predomina el uso de la rúbrica y a nivel cualitativo se exponen diversos instrumentos	De forma cualitativa se amplía la comprensión del repertorio evaluativo
Metodologías activas	Se reconoce el interés por las metodologías activas	La valoración positiva no siempre se traduce en la aplicación práctica de la metodología	A nivel cualitativo se puede profundizar las barreras contextuales

Nota. Triangulación de datos sobre el impacto en los principales temas del curso de formación, elaboración propia (2025).

En conjunto, los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios, la ficha de metaevaluación, las actividades formativas, las planificaciones didácticas y el grupo focal permitieron caracterizar las

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

percepciones, reflexiones y producciones de los participantes durante la experiencia formativa. La integración de las distintas fuentes mostró coincidencias y complementariedades en torno a la evaluación formativa, los instrumentos de evaluación, el trabajo colaborativo, las metodologías activas, la interdisciplinariedad, el tiempo y la planificación. Estos hallazgos describieron lo observado en el caso estudiado y en los productos generados durante el curso, sin aportar evidencia suficiente para establecer cambios efectivos en la práctica docente, un impacto causal ni una transferencia objetiva al aula.

Discusiones

Los hallazgos permiten responder a la pregunta de investigación al mostrar que, durante su participación en el curso autoinstruccional en línea, los profesores de Educación Física expresan percepciones favorables hacia determinados componentes de la evaluación formativa y elaboran producciones didácticas que incorporan metodologías activas, trabajo colaborativo y relaciones interdisciplinarias. Al mismo tiempo, las reflexiones finales incluyen referencias a dificultades vinculadas al tiempo, a la planificación y a determinadas condiciones organizativas. Estos resultados permiten caracterizar las percepciones, reflexiones y producciones generadas durante la experiencia formativa, pero no demuestran cambios efectivos en la práctica pedagógica ni efectos atribuibles causalmente al curso. Esta interpretación es consistente con la literatura que reconoce las posibilidades de la formación en línea para el desarrollo profesional docente, aunque sus resultados dependen de las características del diseño formativo, del contexto de implementación y de las condiciones de participación (Layedra et al., 2025; Oradini et al., 2022).

La experiencia analizada presenta coincidencias con estudios previos sobre la formación docente en entornos presenciales y virtuales. Hortigüela Alcalá et al. (2015) identifican, en los procesos de formación permanente del profesorado de Educación Física, aspectos relacionados con la enseñanza práctica, el papel del docente y el diseño de actividades. Mares Cárdenas et al. (2024), mediante un diseño pretest-postest con docentes de educación primaria, reportan valoraciones favorables sobre un curso virtual y cambios en habilidades asociadas con la capacitación; sin embargo, este antecedente utiliza un diseño distinto al del presente estudio, por lo que sus resultados no son directamente equiparables. Linde et al. (2023) también documentan resultados favorables en un curso de desarrollo profesional docente en línea, mientras que Liu et al. (2023) destacan la relevancia de los objetivos, la retroalimentación y la interacción en la experiencia formativa. En contraste, Korcz et al. (2021) advierten sobre dificultades vinculadas a las competencias digitales y a la implementación de la enseñanza en línea, lo que evidencia que la modalidad tecnológica, por sí sola, no garantiza resultados homogéneos.

En relación con la evaluación formativa, los mayores promedios observados en los cuestionarios se vinculan con la autoevaluación docente, el diálogo entre el profesor y el alumnado y la participación del alumnado en los procesos evaluativos. Estos resultados se corresponden con los de Cruz Soncco et al. (2025), quienes plantean la autoevaluación como un componente relevante de la formación continua del profesorado y de la revisión de las propias prácticas de enseñanza. García-Montón & Monzonís-Carda (2022) también proponen herramientas de autoevaluación aplicables al contexto de Educación Física, lo que respalda la utilidad de incorporar procedimientos que permitan al profesorado analizar distintas dimensiones de su práctica. No obstante, Calatayud-Salom (2018) señala que los cambios en los procedimientos de evaluación pueden generar incertidumbre y resistencia frente a los modelos tradicionales. En este sentido, los resultados del presente estudio reflejan valoraciones favorables hacia determinadas prácticas evaluativas, pero no permiten afirmar que estas se implementen de manera sistemática en el aula.

La ficha de metaevaluación muestra que la rúbrica es el instrumento registrado con mayor frecuencia entre los participantes, seguida de la observación directa, la lista de cotejo y la escala de apreciación. Este hallazgo coincide con Hurtado-Guerrero et al. (2025), quienes identifican rúbricas entre los instrumentos utilizados en la evaluación de la Educación Física escolar. Fraile et

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

al. (2017) sostienen que las rúbricas pueden contribuir a los procesos de evaluación formativa, autoevaluación y evaluación entre pares cuando se integran adecuadamente en la enseñanza. A su vez, Añazco-Martínez et al. (2024) y Sarni & Corbo (2018) muestran que en el campo de la Educación Física continúan coexistiendo instrumentos asociados a enfoques formativos y procedimientos más tradicionales relacionados con la prueba y la condición física. Esta coexistencia sugiere que la diversificación de instrumentos constituye un elemento relevante, aunque su mera presencia en las producciones docentes no permite determinar la calidad de su aplicación.

Las actividades formativas evidencian la incorporación declarada del APB, del trabajo colaborativo y de diversas estrategias de planificación, así como las dificultades relacionadas con el tiempo y con las condiciones institucionales, señaladas por los participantes. Estas observaciones guardan relación con Alarcón et al. (2020), quienes analizan el uso del tiempo docente en función de las múltiples responsabilidades que se desarrollan en la escuela. Leiva-Guerrero et al. (2024) destacan la relación entre liderazgo, gestión institucional y organización del tiempo escolar, mientras que Sagredo-Lillo et al. (2020) examinan la articulación entre la gestión del tiempo, el trabajo colaborativo y la inclusión educativa en el contexto chileno. En el presente estudio, estas dificultades se manifiestan en las reflexiones de los participantes y no como variables medidas directamente, por lo que deben interpretarse como condiciones percibidas que pueden influir en la posibilidad de desarrollar propuestas colaborativas.

Las planificaciones elaboradas durante el curso incorporan la gamificación, el aprendizaje basado en juegos, la enseñanza basada en preguntas y el ABP. León-Díaz et al. (2020) y Zapatero et al. (2018) señalan que el conocimiento declarado de las metodologías activas por parte del profesorado de Educación Física no siempre se corresponde con su aplicación sistemática en los contextos escolares. Esta diferencia resulta relevante para interpretar los hallazgos del presente estudio, dado que las evidencias analizadas corresponden a actividades y planificaciones producidas durante la formación y no a observaciones directas de clases. Caracuel-Cáliz et al. (2025) muestran, a partir de una revisión sistemática, posibles aportes de las metodologías activas en dimensiones como la igualdad de género y la motivación; sin embargo, dichos efectos no se evaluaron en esta investigación. Por tanto, los resultados permiten documentar la presencia de estas estrategias en las producciones docentes, pero no permiten determinar sus efectos educativos.

Los contenidos incluidos en las planificaciones comprenden entrenamiento físico, alimentación saludable, deportes, juegos colaborativos y expresiones del folclor. Esta diversidad se corresponde con lo señalado por Nanjari et al. (2024), quienes destacan las posibilidades que ofrecen las bases curriculares chilenas para desarrollar aprendizajes asociados a distintas dimensiones de la Educación Física. Mattos-Santos et al. (2023) también describen la Educación Física como un campo curricular que abarca las prácticas corporales, los juegos, las manifestaciones culturales, los deportes y los estilos de vida saludables. Desde la perspectiva del alumnado, Chaverra Fernández et al. (2021) muestran interés por contenidos que trascienden la mera repetición de ejercicios físicos intensos. En este sentido, las planificaciones examinadas muestran una diversidad temática coherente con una concepción amplia de la Educación Física, aunque la investigación no evalúa la recepción de dichas propuestas por parte de los estudiantes.

La incorporación declarada de Orientación, Lenguaje, Ciencias Naturales, Lengua Aymara, Historia, Tecnología y Matemáticas en las planificaciones evidencia intenciones de articulación interdisciplinaria. Falo-Sanjuán et al. (2020) documentan posibilidades de colaboración entre Educación Física y otras áreas curriculares mediante experiencias didácticas concretas. En contraste, Cabrera-Ramos et al. (2019) identifican barreras a la integración de las tecnologías y a la articulación interdisciplinaria desde la Educación Física. Las reflexiones del grupo focal también otorgan presencia al trabajo entre asignaturas, mientras que la retroalimentación y la evaluación formativa aparecen con menor recurrencia en determinadas intervenciones. Este resultado debe interpretarse con cautela, ya que la frecuencia de aparición de una categoría en el discurso no constituye, por sí sola, una medida de su importancia pedagógica.

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

Gallardo-Fuentes et al. (2020) y Murillo & Martínez (2019) aportan antecedentes sobre la evaluación y la investigación educativa que permiten situar estas temáticas en un campo más amplio de estudio.

El estudio presenta limitaciones que restringen el alcance de sus resultados. La muestra está constituida por 15 profesores seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico e intencional, por lo que los hallazgos no son generalizables estadísticamente al conjunto del profesorado de Educación Física. Los cuestionarios se utilizan con fines diagnósticos y no se aplican mediciones equivalentes antes y después de la formación. Tampoco se incorpora un grupo de comparación ni la observación directa de las prácticas pedagógicas posteriores al curso. Las actividades y planificaciones analizadas constituyen producciones elaboradas durante la experiencia formativa, por lo que su contenido no evidencia una transferencia efectiva al aula. Asimismo, el grupo focal incorpora únicamente las perspectivas de quienes participan voluntariamente en esta fase, aspecto que debe considerarse al interpretar las reflexiones obtenidas.

Las futuras investigaciones podrán ampliar el número y la diversidad de participantes e incorporar diseños que permitan examinar cambios a lo largo del tiempo. Cuando el propósito sea determinar la efectividad de una intervención formativa, será pertinente utilizar mediciones equivalentes antes y después del curso, grupos de comparación y procedimientos estadísticos acordes con el diseño. También será relevante incorporar observaciones de aula, el análisis de los productos implementados y el seguimiento posterior para examinar en qué medida las metodologías activas, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y las propuestas interdisciplinarias elaboradas durante la formación se transfieren a la práctica pedagógica. Estos estudios podrán profundizar, además, en la relación entre la formación autoinstruccional, la disponibilidad de tiempo, las condiciones institucionales y el acompañamiento necesario para sostener procesos de desarrollo profesional docente.

Conclusiones

La importancia del estudio radica en caracterizar una experiencia de formación autoinstruccional en línea, dirigida a profesores de Educación Física, mediante la integración de percepciones, reflexiones y producciones didácticas generadas durante el curso. Los resultados muestran valoraciones favorables hacia determinados componentes de la evaluación formativa, especialmente la autoevaluación, el diálogo pedagógico y la participación del alumnado en los procesos evaluativos. Asimismo, las actividades y planificaciones elaboradas incorporan metodologías activas, trabajo colaborativo, diversos instrumentos de evaluación y relaciones interdisciplinarias. Estos hallazgos aportan evidencia descriptiva sobre la experiencia formativa analizada, sin demostrar impacto causal, cambios efectivos en la práctica docente ni transferencia objetiva de los aprendizajes al aula.

Las producciones elaboradas durante el curso muestran que los participantes articulan contenidos propios de la Educación Física, como el entrenamiento físico, la alimentación saludable, los deportes, los juegos colaborativos y el folclor, con propuestas de evaluación y vínculos con otras áreas curriculares. También se identifican referencias a Ciencias Naturales, Historia, Tecnología, Matemáticas, Lenguaje, Orientación y Lengua Aymara en las planificaciones analizadas. No obstante, estas relaciones corresponden a intenciones expresadas en los productos formativos y no permiten establecer su implementación efectiva en los establecimientos educativos. En este sentido, los resultados contribuyen a comprender las posibilidades y limitaciones de una modalidad autoinstruccional para generar espacios de reflexión y de producción didáctica en la formación continua del profesorado de Educación Física.

Las futuras investigaciones ampliarán el número y la diversidad de participantes e incorporarán diseños que permitan examinar los cambios a lo largo del tiempo y la transferencia de los aprendizajes a la práctica pedagógica. Cuando el propósito sea determinar la efectividad de este tipo de formación, se incorporarán mediciones equivalentes antes y después del curso, grupos de comparación, seguimiento posterior y observaciones en el aula. También será pertinente analizar modalidades semipresenciales y estrategias que favorezcan una mayor interacción entre los participantes, así como profundizar en el papel de la

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

gestión del tiempo, las condiciones institucionales, la retroalimentación, la gamificación y el acompañamiento docente en el desarrollo de experiencias de formación profesional.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación recibió financiamiento de la Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Perú. El financiamiento se destinó al desarrollo de las actividades contempladas en el estudio.

Declaración de Ética

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la universidad, registrada bajo el código CEC 29-2024. Antes de la recolección de información, los participantes otorgaron su consentimiento informado para el análisis de los datos con fines de investigación educativa y para su participación en el grupo focal. Se respetaron los principios de participación voluntaria, confidencialidad y protección de la información, conforme a los procedimientos aprobados por el comité.

Referencias

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.

Alarcón-Alvial, M., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P., & González, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, *31*(5), 173-184. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173

Añazco-Martinez, L., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Thuillier, B. (2024). Evaluación Formativa y compartida en educación física escolar:" una revisión sistemática de las experiencias/publicaciones/estudios recientes en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, *20*(1), 51-72. http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v20n1/2226-4000-riics-20-01-51.pdf

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. Educación, Arte, Comunicación: *Revista Académica e Investigativa*, *12*(2), 11-24.

Barria Navarro, M., & Sierra Suazo, P. (2025). Creencias sobre la profesión de los futuros profesores de Pedagogía en Educación Diferencial durante su formación inicial. *Revista Espacios*, *46* (6), 75-86. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p07

Cabrera-Ramos, J., Álamos-Vásquez, P., Alvarez-Alvarez, A., & Lagos-Rebolledo, P. (2019). Barriers to ICT integration in interdisciplinary articulation from physical education. *Journal of Sport and Health Research. 11*(Supl 2)1-12.

Calatayud-Salom, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2). https://doi.org/10.35362/rie7623081

Cano, A., & Ruiz, E. (2019). Diagnóstico y evolución hacia un modelo de evaluación formativa en maestros de educación física en primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, *5*(2), 496503. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1710

Caracuel-Cáliz, R. F., Armada-Crespo, J. M., & Abad-Robles, M. T. (2025). Active methodologies and gender equality in physical education: A systematic review. *Apunts Educación Física y Deportes*, *162*, 31-42. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/4).162.04

Casey, A., & MacPhail, A. (2022). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 294–310. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588

Cruz-Soncco, N., Huamán-Monroy, G., Málaga-Mamani, E., & Carpio-Mendoza, J. (2025). La autoevaluación docente como elemento clave en la formación del profesorado. *Revista Tribunal*, *5*(10), 403-422. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.121

Chaverra Fernández, B., Moreno Pérez, S., & López López, D. A. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, *22*(2), 1-12. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN Broad Res. Artif. Intell. Neurosci.*, *12*, 191–213. https://go.docentes20.com/rna4

Espinel-Barceló, P. (2017). Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física [Tesis de doctoral, Universidad.http://hdl.handle.net/10952/2564

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

Evans, Y. (2025). Un modelo conceptual para promover el aprendizaje autodirigido en entornos de aprendizaje en línea. *Revista de Educación y Enseñanza (JET), 6* (1), 179-195.

Falo-Sanjuán, M., Sanz-Ricarte, M., & Peñarrubia-Lozano, C. (2020). Trabajo colaborativo y Educación Física: una propuesta didáctica de escalada en Educación Primaria. *Retos, 37*, 706-712. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69866

Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1321-1334. https://doi.org/10.5209/RCED.51915

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. Health services research, 48(6 Pt 2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carther-Thuillier, B. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 417-424. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540

García-Montón, M., & Monzonís-Carda, I. (2022). La diana de autoevaluación como herramienta educativa para promover la calidad docente en maestros/as de Educación Física. *Didáctica, innovación y multimedia*, (40), 0022.

Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2017). Practice architectures and sustainable curriculum renewal. *Journal of Curriculum Studies, 49*(2), 235-254. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149223

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw-Hill: México.

Hill, M., Peters, M., Salvaggio, M., Vinnedge, J., & Darden, A. (2020). Implementation and evaluation of a self-directed learning activity for first-year medical students. Medical Education Online, 25(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1717780

Hortigüela Alcalá, D., Salicetti Fonseca, A., & Pérez Pueyo, Á. (2015). Valoración en la formación permanente del profesorado de educación física, a partir del intercambio académico entre España y Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 385-403.

Hurtado-Guerrero, M., Espoz-Lazo, S., Yáñez-Sepúlveda, R., Soto-González, M., Castro-Dávila, A., Galeano-Rojas, D., Valdivia-Moral, P., & Hinojosa-Torres, C. (2025). Instrumentos y estrategias de evaluación auténtica en Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Retos, 73*, 784-797. https://doi.org/10.47197/retos.v73.117462

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner* (8th ed.). Routledge.

Korcz, A., Krzysztoszek, J., Lopatka, M., Popeska, B., Podnar, H., Filiz, B., Mileva, E., Kryeziu, A., & Bronikowski, M. (2021). Physical Education Teachers' Opinion about Online Teaching during the COVID-19 Pandemic: Comparative Study of European Countries. *Sustainability*. 2021; 13(21):11730. https://doi.org/10.3390/su132111730

Layedra, N., Pástor, D., Veloz, G., & Palacios, D. (2025). Aplicación del aprendizaje electrónico (e-learning) en la enseñanza de cursos de grado, posgrado y educación continua: una revisión sistemática de literatura. *Formación universitaria, 18*(2), 35-46. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000200035

Leiva-Guerrero, M., Benavides-Meneses, M., Sanhueza-Mansilla, J., & Mayolafquén- Acevedo, C. (2024). Liderazgo y gestión del tiempo escolar. Cuadernos de *Investigación Educativa, 15*(2), e305. https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3922

León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L., & Santos-Pastor, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671

Linde, I., Sarva, E., & Daniela, L. (2023). The Impact of an Online Professional Development Course on Teachers' Comprehension and Self-Efficacy in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills. Sustainability, 15(12), 9408. https://doi.org/10.3390/su15129408

Liu, T., Oubibi, M., Zhou, Y., & Fute, A. (2023). Research on online teachers' training based on the gamification design: A survey analysis of primary and secondary school teachers. *Heliyon, 9*(4), e15053. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15053

López Gil, K., & Chacón Peña, S. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.), 12*(1), 22-38.https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1807

Mares Cárdenas, M. G., Rueda Pineda, E., Rocha Leyva, H., Rivas García, O., & Carrascoza Venegas, C. A. (2024). Curso virtual dirigido a docentes de primaria y su efecto en el proceso de interacción educativa. *Revista Cognosis*, 9(1). https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i1.6189

Mattos-Santos, P., Stieg, R., Barcelos, M., Ferreira-Neto, A., & Dos Santos, W. (2023). La educación física como componente curricular evaluado en exámenes estandarizados nacionales en América y Europa. *Calidad en la Educación, (59*), 158-190. https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1318

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación.

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/articles-134351_recurso_plan.pdf*

Murillo, F., & Martinez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(2), 5-25. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001

Nanjari, R., Núñez, J. V., & Paredes, A. C. (2024). Del marco curricular a las bases curriculares de Educación Física en Chile: ¿una transición para favorecer los aprendizajes? *Foro*

Cómo citar
Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
332-346

educacional, (42), 179–194. https://doi.org/10.29344/07180772.42.3542

Navarro, A., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de metaevaluación didáctica. RICYDE, *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *8*(27), 63-79.

Oradini, N., Jara, V., Arias, C., & Puentes, C. A. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de ciencias sociales*, *28*(4), 496-511.

Passarelli, M., Dagnino, F. M., Persico, D., Pozzi, F., & Manganello, F. (2022). Ludificación y fomento de la autorregulación para incentivar el intercambio de prácticas docentes en el desarrollo profesional del profesorado. *Cultura y Educación: Cultura y Educación*, *34* (4), 800-835. https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102291

Pineda Hoyos, J., & Tamayo Cano, L. (2016). E-moderating and e-tivities: The implementation of a workshop to develop online teaching skills in in-service teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development.*, *18*(1), 97-114.

Pinto-Santuber, C., Bravo-Molina, M., Ortiz-Salgado, R., Jiménez-Gallegos, D., & Faouzi-Nadim, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista mexicana de investigación educativa*, *28*(98), 965-986.

Sagredo-Lillo, E., Bizama-Muñoz, M., & Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación, (78*), 343-360. http://doi.org/10.17227/rce.num78-9526

Sarni, M., & Corbo, B. (2018). Las testificaciones en la educación física escolar ¿una oportunidad para aprender? *EmásF: revista digital de educación física*, (55), 22-32. https://go.docentes20.com/ra45

Scheel, L., Vladova, G., & Ullrich, A. (2022). The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital learning. *International journal of educational technology in higher education*, *19*(1), 44. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00350-w

Sierra-Suazo, P., Andia, K., & Barria-Navarro, C. (2025). Reflective portfolio: an experience of knowledge confrontation in the progressive internships of undergraduate students of a special teaching education program in Chile. *Reflective Practice*, *26*(5), 714–727. https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2494324

Simonson, M., Zvacek, S., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th edition). Prentice Hal.

Sum, R., Wallhead, T., Wang, F., Choi, S., Li, M., & Liu, Y. (2022). Effects of teachers' participation in continuing professional development on students perceived physical literacy, motivation and enjoyment of physical activity. *Revista de Psicodidáctica*. *27*(2), 176-185. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.05.003

Vergara-Avalos, A. Y., Moreno-Beltrán, R., & Olivo-García, E. (2024). La evolución del diseño instruccional en cursos e-learning durante la pandemia: un análisis retrospectivo de las transformaciones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28).

Zapatero, J., González-Rivera, M., & Campos-Izquierdo, A. (2018). Consolidação das metodologias ativas em educação física nas escolas de ensino médio. *Movimento*, 24(2), 509–526. https://doi.org/10.22456/1982-8918.70291

Cómo citar

Añazco Martinez, L. A., Gallardo Fuentes, F. J., Carter Thuillier, B. I., Martinez-Beretta, B., & Perez Norambuena, S. (2026). Curso Autoinstruccional en Línea para Profesores de Educación Física. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 332-346. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.853

OPEN ACCESS
CC BY NC ND