

Vol. 1, No. 6 (setembro 2026)

REVISTA ATHENA LATINHO-AMERICANA

**FORMACIÓN CONTINUA, ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO Y
DISPONIBILIDAD DE RECURSOS COMO CONDICIONES PARA LA
PRÁCTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL PRIMARIO**

**Continuing professional development, technical support and
resource availability as conditions for physical education teaching
practice in primary education**

Brian Adalberto Fernández Báez¹
José Luis Dolores Espinal Sosa²

Revista Athena Latino-Americana
DOI: 10.69720/3086-5182.2026.000063
ISSN: [3086-5182](https://doi.org/10.69720/3086-5182)

¹Licenciado en Educación Física y Magíster en Gestión de la Educación Física y el Deporte

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4392-4174>

E-mail: brian.fernandez@docente.edu.do

²Doctorado En Actividad Física y Deporte, Universidad Internacional Iberoamericana (unini-mexico), maestría en Gestión de la Educación Física y Deporte Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Licenciatura en ciencias Jurídicas Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), licenciatura en Educación Física Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7473-3617>

E-mail: jose.espinals@miner.d.gob.do



FORMACIÓN CONTINUA, ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS COMO CONDICIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL PRIMARIO

Brian Adalberto Fernández Báez e José Luis Dolores Espinal Sosa



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
3086-5182
www.athena-latino-americana.com

Editora e Revista
Athena Latino-Americana
CPF: 639.619.621-20
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

El presente artículo analiza la formación continua, el acompañamiento técnico-pedagógico y la disponibilidad de recursos didácticos y deportivos como condiciones contextuales de la práctica docente de Educación Física en el nivel primario. El estudio deriva de una investigación realizada durante el año escolar 2018-2019 con los 18 docentes de Educación Física de la zona urbana del Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde, República Dominicana. Se adoptó un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y corte transversal, mediante un cuestionario cerrado aplicado a la totalidad de la población accesible. Los resultados muestran que el 61% de los docentes manifestó no participar en actividades de formación continua, mientras que el 39% indicó hacerlo algunas veces. De igual manera, el 56% señaló que nunca recibía acompañamiento técnico del Distrito Educativo y el 44% afirmó recibirlo algunas veces. En cuanto a los recursos, el 89% expresó disponer de recursos didácticos para sus clases; sin embargo, su utilización se concentró en materiales del entorno (78%) y balones (50%), mientras que los aros (28%) y las cuerdas (22%) presentaron menor presencia. Además, el 72% afirmó que nunca recibía recursos provenientes del Ministerio de Educación y el 28% indicó recibirlos algunas veces. Los hallazgos sugieren que la disponibilidad declarada de materiales no equivale necesariamente a suficiencia, diversidad o provisión institucional sistemática. Se concluye que la calidad de la Educación Física requiere articular desarrollo profesional continuo, acompañamiento pedagógico y políticas sostenidas de dotación de recursos.

Palabras clave: Educación Física; formación continua; acompañamiento pedagógico; recursos didácticos; desarrollo profesional docente

ABSTRACT

This article analyzes continuing professional development, technical-pedagogical support, and the availability of teaching and sports resources as contextual conditions of Physical Education teaching practice in primary education. The study derives from research conducted during the 2018-2019 school year with all 18 Physical Education teachers in the urban area of Educational District 09-01 in Mao, Valverde, Dominican Republic. A quantitative, descriptive, cross-sectional approach was adopted through a closed questionnaire administered to the entire accessible population. Results show that 61% of teachers reported that they did not participate in continuing professional development activities, while 39% reported doing so sometimes. Likewise, 56% stated that they never received technical support from the Educational District, whereas 44% reported receiving it sometimes. Regarding resources, 89% reported having teaching resources for their classes; however, their use was concentrated on locally available materials (78%) and balls (50%), while hoops (28%) and ropes (22%) were less frequently identified. In addition, 72% reported never receiving resources from the Ministry of Education, while 28% reported receiving them sometimes. These findings suggest that declared availability of materials does not necessarily imply sufficiency, diversity, or systematic institutional provision. The study concludes that quality Physical Education requires articulation among sustained professional development, pedagogical support, and stable resource-provision policies.

Keywords: Physical Education; continuing professional development; pedagogical support; teaching resources; teacher professional development.

INTRODUÇÃO

La Educación Física escolar constituye un componente curricular cuyo desarrollo exige mucho más que la presencia del docente y la disponibilidad ocasional de un espacio para el movimiento. Su calidad depende de la articulación entre currículo, formación profesional, estrategias didácticas, recursos, condiciones institucionales, acompañamiento y capacidad del profesorado para transformar las orientaciones curriculares en experiencias de aprendizaje pertinentes. Desde esta perspectiva, estudiar la práctica de los docentes de Educación Física implica considerar tanto lo que hacen en el aula o espacio de práctica como

las condiciones que posibilitan, limitan o sostienen sus decisiones pedagógicas.

La UNESCO plantea que una Educación Física de calidad debe sostenerse en políticas inclusivas, formación inicial y continua de los docentes, seguimiento de la calidad y disponibilidad de instalaciones, equipamiento y recursos. En sus orientaciones para responsables de políticas educativas, la organización señala específicamente la necesidad de fortalecer la educación y el desarrollo profesional de quienes enseñan Educación Física, con especial atención al nivel primario, así como garantizar condiciones materiales adecuadas para la implementación de programas de calidad (UNESCO, 2015).

La relevancia de estas condiciones se vincula también con el papel de la Educación Física en la promoción de estilos de vida activos. La Organización Mundial de la Salud establece recomendaciones basadas en evidencia sobre frecuencia, intensidad y duración de la actividad física para niños y adolescentes, y subraya la necesidad de disminuir conductas sedentarias (World Health Organization [WHO], 2020). En consecuencia, la escuela constituye un espacio estratégico para favorecer experiencias motrices significativas y sostenidas, lo que demanda docentes preparados y ambientes pedagógicos que hagan viable el aprendizaje.

En la República Dominicana, la Adecuación Curricular del Nivel Primario sitúa el desarrollo integral como una intención educativa central y organiza el currículo desde un enfoque orientado al desarrollo de competencias. El documento reconoce la necesidad de que las áreas curriculares contribuyan al desarrollo de las competencias fundamentales y específicas, considerando las características evolutivas, necesidades e intereses de los estudiantes (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2023). Esta orientación requiere docentes capaces de interpretar el currículo y convertirlo en situaciones didácticas pertinentes, activas, inclusivas y contextualizadas.

La tesis de la cual se deriva este artículo fue desarrollada en el Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde, durante el año escolar 2018-2019. Su problema de investigación se relacionó con dificultades de los docentes para utilizar de manera efectiva enfoques, estrategias y recursos planteados por el currículo. La investigación estudió a 18 docentes de Educación Física de la zona urbana y empleó un cuestionario para recoger información sobre estrategias, planificación, formación, acompañamiento y recursos. La propia tesis plantea que las dificultades encontradas podían afectar el desarrollo de las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes. □filecite□turn5file2□L110-L126□

Aunque el primer artículo extraído de la tesis se concentró en las estrategias de enseñanza y su incidencia pedagógica percibida, el presente manuscrito desarrolla una línea analítica distinta: las condiciones institucionales y profesionales que rodean la práctica docente. El interés se centra, específicamente, en tres dimensiones: formación continua, acompañamiento técnico y disponibilidad/provisión de recursos. Esta delimitación permite evitar una repetición

mecánica del artículo anterior y realizar una lectura diferente de los datos originales.

La pertinencia de este enfoque aumenta ante la evidencia reciente sobre desarrollo profesional en Educación Física. Ahraz (2025), en una revisión de alcance que sintetizó evidencia de 42 estudios y 386 docentes, identificó como temas centrales los apoyos internos, externos y tangibles; las barreras en diferentes niveles; los cambios en las competencias y pedagogías docentes; y las creencias sobre la formación profesional continua. La revisión muestra que el desarrollo profesional no debe entenderse como una actividad aislada, sino como un proceso condicionado por apoyos, barreras y oportunidades de transformación de la práctica.

Más recientemente, Ilmawati et al. (2026) revisaron 30 estudios empíricos publicados entre 2015 y 2025 y encontraron que la formación continua en Educación Física adopta modalidades diversas, entre ellas talleres, comunidades profesionales de aprendizaje y enfoques colaborativos basados en la práctica. Sus conclusiones destacan que la efectividad no depende exclusivamente del formato o duración, sino de la participación sostenida, la reflexión sobre la práctica y la pertinencia contextual.

En este marco, el problema científico del presente artículo puede formularse de la siguiente manera: ¿en qué condiciones de formación continua, acompañamiento técnico y disponibilidad de recursos se desarrollaba la práctica de los docentes de Educación Física del Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde, durante el año escolar 2018-2019?

El objetivo general fue analizar las condiciones de formación continua, acompañamiento técnico y disponibilidad de recursos que caracterizaban la práctica docente de Educación Física en el nivel primario del Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde. Como objetivos específicos se plantearon: a) describir la participación de los docentes en actividades de formación continua; b) identificar la frecuencia del acompañamiento técnico-pedagógico; c) caracterizar la disponibilidad y utilización de recursos didácticos y deportivos; d) examinar la provisión institucional de recursos; y e) discutir las implicaciones de estas condiciones para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Debe precisarse que los datos analizados corresponden al año escolar 2018-2019 y, por tanto, describen ese contexto histórico. No se presentan como diagnóstico de la situación actual del Distrito 09-01 en 2026. Esta precisión es metodológicamente necesaria

para evitar extrapolaciones temporales no sustentadas por el diseño original.

1.1 OBJETIVO GERAL

El objetivo general fue analizar las condiciones de formación continua, acompañamiento técnico y disponibilidad de recursos que caracterizaban la práctica docente de Educación Física en el nivel primario del Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde.

1.1 JUSTIFICATIVA

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Desarrollo profesional continuo del docente de Educación Física

La formación docente no finaliza con la obtención del título profesional. En Educación Física, la evolución de los enfoques pedagógicos, las demandas de inclusión, las nuevas concepciones sobre competencia motriz, la evaluación formativa y la necesidad de promover aprendizajes activos requieren procesos de actualización que permitan revisar críticamente las prácticas habituales. La formación continua adquiere así una función de acompañamiento al desarrollo profesional y no únicamente de transmisión de contenidos.

La UNESCO (2015) considera la educación y el desarrollo profesional de los docentes un componente esencial de una Educación Física de calidad. Esta consideración es particularmente importante en primaria, donde el docente debe atender diferentes niveles de desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social. La preparación profesional debe permitir diseñar experiencias progresivas, seguras e inclusivas, adaptar las tareas a las características de los estudiantes y utilizar los recursos disponibles con intencionalidad pedagógica.

La evidencia reciente refuerza esta perspectiva. Ahraz (2025) encontró que la formación continua en Educación Física está relacionada con procesos de cambio docente que incluyen el desarrollo de nuevas habilidades y pedagogías, la transición hacia prácticas centradas en el estudiante y el incremento de la confianza profesional. Sin embargo, también identifica barreras y necesidades de apoyo que condicionan la posibilidad de trasladar lo aprendido a la práctica.

Ilmawati et al. (2026) plantean que el desarrollo profesional debe concebirse como un proceso dinámico y multinivel, determinado por la interacción entre factores individuales, sociales e institucionales. Esto significa que ofrecer cursos no garantiza por sí mismo una transformación pedagógica. La formación

necesita relacionarse con problemas reales de la práctica, favorecer reflexión, colaboración y seguimiento, y considerar el contexto donde trabaja el docente.

Esta idea resulta especialmente pertinente para interpretar el hallazgo de que una proporción importante de los docentes estudiados no participaba regularmente en actividades de formación continua. El dato no permite afirmar que los docentes carecieran de competencia profesional, pero sí identifica una condición institucional que puede limitar las oportunidades de actualización. En términos metodológicos, debe diferenciarse entre ausencia de formación continua declarada y ausencia de conocimiento profesional; ambas categorías no son equivalentes.

2.2. Acompañamiento técnico-pedagógico como soporte de la práctica

El acompañamiento técnico puede entenderse como un proceso de apoyo profesional orientado a fortalecer la planificación, implementación, evaluación y reflexión sobre la enseñanza. A diferencia de una supervisión centrada exclusivamente en el control, el acompañamiento tiene potencial formativo cuando permite identificar necesidades, analizar evidencias de la práctica, ofrecer retroalimentación y construir alternativas de mejora.

La importancia del acompañamiento se relaciona con la complejidad de implementar cambios pedagógicos. Un docente puede conocer una estrategia en términos conceptuales y, sin embargo, experimentar dificultades para organizar grupos, administrar tiempos, formular consignas, adaptar actividades o evaluar aprendizajes. En Educación Física, estas dificultades adquieren una dimensión práctica particularmente visible porque el aprendizaje ocurre mediante interacción corporal, uso del espacio, materiales, normas de seguridad y organización de tareas.

La revisión de Ahraz (2025) evidencia que el apoyo interno, externo y tangible constituye una de las dimensiones recurrentes en el desarrollo profesional continuo del profesorado de Educación Física. Esto permite interpretar el acompañamiento técnico como parte de un ecosistema de apoyo profesional y no como una actividad administrativa aislada.

Desde la perspectiva de la Educación Física de calidad, UNESCO (2015) vincula el desarrollo docente con sistemas de seguimiento y aseguramiento de la calidad. El acompañamiento puede contribuir precisamente

a ese propósito cuando se utiliza para orientar la práctica y no solamente para comprobar el cumplimiento de documentos.

2.3. Recursos didácticos y condiciones materiales

Los recursos cumplen una función pedagógica en Educación Física porque median entre los propósitos curriculares y las experiencias concretas de aprendizaje. Balones, aros, cuerdas, materiales reciclados y recursos del entorno pueden facilitar actividades orientadas al desarrollo de habilidades motrices, coordinación, equilibrio, manipulación, cooperación y resolución de problemas. Sin embargo, la simple existencia física de un recurso no garantiza su aprovechamiento pedagógico.

UNESCO (2015) incluye instalaciones, equipamiento y recursos entre las condiciones necesarias para la provisión de una Educación Física de calidad. La cuestión no se reduce a disponer de materiales, sino a garantizar que sean suficientes, seguros, pertinentes, accesibles y coherentes con los objetivos curriculares. De ahí que el análisis deba distinguir entre disponibilidad, diversidad, frecuencia de uso y provisión institucional.

En contextos con limitaciones materiales, los recursos del entorno pueden ampliar las posibilidades didácticas. La utilización de materiales locales puede expresar creatividad y capacidad de contextualización docente. No obstante, cuando la dependencia de recursos improvisados responde a una ausencia sistemática de dotación institucional, la situación deja de ser únicamente una fortaleza metodológica y pasa a constituir un indicador de desigualdad en las condiciones de enseñanza.

2.4. Relación entre formación, acompañamiento y recursos

Las tres dimensiones estudiadas deben interpretarse de forma articulada. Un docente capacitado puede diseñar mejores situaciones de aprendizaje, pero necesita condiciones para implementarlas. Del mismo modo, la existencia de recursos puede ampliar las posibilidades de enseñanza, pero su aprovechamiento depende de la competencia pedagógica y de la capacidad de planificar actividades coherentes. El acompañamiento, por su parte, puede ayudar a integrar formación y recursos mediante procesos de reflexión sobre la práctica.

Esta articulación es especialmente relevante en estrategias centradas en la participación del estudiante. Las revisiones recientes sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física muestran asociaciones

positivas con dimensiones sociales, afectivas, cognitivas y físicas, aunque advierten que su implementación requiere organización intencional y conocimientos prácticos del profesorado (Zach et al., 2023). Una revisión sistemática de Schulze y von Huth (2022) también encontró efectos favorables de estructuras cooperativas en diferentes dimensiones, reforzando la necesidad de que los docentes dispongan de preparación y condiciones para aplicar metodologías activas.

La evidencia de 2026 confirma que el aprendizaje cooperativo puede contribuir al desarrollo integral, aunque la fuerza de la evidencia depende de la calidad metodológica y del foco de cada revisión (Armada-Crespo et al., 2026). Por ello, la discusión de los resultados de esta investigación no debe plantear que más formación o más recursos producen automáticamente mejores aprendizajes. Lo que puede sostenerse es que constituyen condiciones relevantes para ampliar la capacidad institucional y profesional de desarrollar prácticas pedagógicas de calidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño

El artículo utiliza los datos procedentes de la investigación original desarrollada en el Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde, durante el año escolar 2018-2019. El estudio original se planteó con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y corte transversal. La tesis señala que el ambiente de investigación correspondió al espacio natural de trabajo de los docentes de Educación Física y que el objeto de estudio fue analizar la incidencia de las estrategias de enseñanza en el desarrollo del área.

Para el presente artículo se realiza un análisis secundario descriptivo de las variables relacionadas con formación continua, acompañamiento técnico y recursos. La unidad de análisis fue el docente de Educación Física. No se introdujeron nuevos participantes ni se modificaron los datos originales.

3.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por 18 docentes de Educación Física de la zona urbana del Distrito Educativo 09-01. Debido a que se trabajó con la totalidad de los docentes identificados como población accesible, el estudio se comportó como un censo de la población estudiada. La tesis documenta expresamente que la población estuvo constituida por 18 docentes.

3.3. Instrumento y procedimiento

La recolección de información se realizó mediante un cuestionario cerrado que contenía las variables del estudio. La información fue tabulada en Microsoft Excel y presentada mediante cuadros, gráficos, frecuencias y porcentajes. La tesis indica que el cuestionario fue diseñado durante la etapa de planificación y que los datos obtenidos fueron tabulados para su posterior análisis e interpretación.

Para este artículo se seleccionaron exclusivamente los indicadores vinculados con formación continua, acompañamiento técnico, disponibilidad de recursos, tipos de recursos utilizados y recepción de recursos provenientes del Ministerio de Educación. Las frecuencias y porcentajes se conservaron tal como aparecen en la investigación de origen. Debido al carácter descriptivo del estudio, no se realizan inferencias causales ni pruebas de asociación que no formen parte del diseño original.

3.4. Consideraciones éticas y transparencia

El presente manuscrito declara de manera transparente que deriva de una tesis de maestría y que utiliza datos obtenidos en el estudio original. Su aporte consiste en reorganizar y discutir un conjunto de variables contextuales que no constituyó el eje del primer artículo derivado de la investigación. Esta delimitación busca evitar presentar como nuevos datos aquellos que proceden de la investigación original. Antes de una eventual postulación, el autor deberá comprobar que el manuscrito no se encuentre sometido simultáneamente a otra revista y que cumpla las políticas específicas de originalidad, autoplagio y publicación derivada de tesis de la revista destinataria.

4. RESULTADOS

4.1. Formación continua de los docentes

La primera dimensión analizada corresponde a la participación en actividades de formación continua. Los resultados evidencian una participación limitada: 11 de los 18 docentes, equivalentes al 61%, declararon que nunca participaban en actividades de formación continua, mientras que 7 docentes, equivalentes al 39%, indicaron que lo hacían algunas veces.

Participación en formación continua			
Frecuencia	Porcentaje		
Nunca	11	61%	
Algunas veces	7	39%	
Total	18	100%	

El resultado es relevante porque muestra que, para la mayoría de los docentes estudiados, la formación continua no constituía una práctica sistemática durante el período investigado. No obstante, el dato debe interpretarse con cautela: declarar que nunca se participa en actividades formativas no significa que el docente carezca de preparación, sino que revela una baja frecuencia de acceso o participación en procesos formales de actualización.

Desde una perspectiva de desarrollo profesional, el 61% representa una proporción suficientemente elevada para considerar la formación continua como un asunto institucional y no únicamente individual. Si la actualización depende exclusivamente de la iniciativa personal del docente, pueden generarse diferencias en las oportunidades de aprendizaje profesional. Por el contrario, un sistema institucional de formación permite orientar las necesidades hacia las prioridades curriculares y las características del contexto.

El hallazgo coincide conceptualmente con la literatura reciente. Ahraz (2025) identifica el apoyo y las condiciones institucionales como componentes centrales del desarrollo profesional continuo de los docentes de Educación Física. Asimismo, Ilmawati et al. (2026) sostienen que la efectividad de la formación depende de su pertinencia contextual, participación sostenida y relación con la reflexión sobre la práctica.

4.2. Acompañamiento técnico del Distrito Educativo

La segunda dimensión se relacionó con el acompañamiento técnico. Diez docentes, equivalentes al 56%, señalaron que nunca recibían acompañamiento técnico del Distrito Educativo, mientras que ocho docentes, equivalentes al 44%, indicaron que lo recibían algunas veces.

Acompañamiento técnico Frecuencia			
Porcentaje			
Nunca	10	56%	
Algunas veces	8	44%	
Total	18	100%	

El resultado muestra que más de la mitad de los docentes no percibía un acompañamiento técnico regular. Este hallazgo debe diferenciarse de la existencia formal de estructuras de supervisión: el instrumento recoge la percepción declarada de los docentes respecto a la frecuencia del acompañamiento, no una auditoría de las actividades realizadas por los técnicos.

La ausencia de acompañamiento frecuente adquiere relevancia cuando se considera que la implementación curricular exige interpretación, adaptación y evaluación. El acompañamiento puede proporcionar oportunidades para analizar planificaciones, observar clases, discutir dificultades, compartir estrategias y ajustar las propuestas pedagógicas. UNESCO (2015) sitúa el desarrollo docente y el aseguramiento de la calidad entre los componentes de una Educación Física de calidad, por lo que el acompañamiento puede entenderse como un mecanismo institucional que articula ambos procesos.

Los datos también permiten identificar una posible desconexión entre formación y seguimiento. Si 61% declara no participar en formación continua y 56% declara no recibir acompañamiento técnico, existe una base empírica para recomendar que ambas políticas sean articuladas. El problema no sería solamente ofrecer cursos, sino garantizar que lo aprendido pueda transferirse a la práctica y sea objeto de seguimiento reflexivo.

4.3. Disponibilidad general de recursos didácticos

En relación con la disponibilidad de recursos, 16 docentes, equivalentes al 89%, manifestaron disponer de recursos didácticos para desarrollar sus clases, mientras que 2 docentes, equivalentes al 11%, indicaron que no disponían de ellos.

Disponibilidad de recursos		
Frecuencia	Porcentaje	
Sí	16	89%
No	2	11%
Total	18	100%

A primera vista, el 89% podría interpretarse como un resultado favorable. Sin embargo, este indicador requiere una lectura más profunda porque la disponibilidad general no informa sobre cantidad, calidad, variedad, estado, seguridad, adecuación curricular ni frecuencia de reposición. Por ello, no es metodológicamente correcto concluir que el 89% de los docentes disponía de recursos suficientes.

La distinción entre disponibilidad y suficiencia es fundamental. Un docente puede afirmar que dispone de recursos porque tiene algunos materiales, pero estos pueden ser insuficientes para el número de estudiantes, estar deteriorados o limitarse a pocos tipos de actividades. UNESCO (2015) considera que las instalaciones, equipamientos y recursos deben formar parte de una política de provisión de calidad, lo cual supera la mera existencia

ocasional de materiales.

4.4. Tipos de recursos utilizados

Cuando se examinaron los tipos de recursos utilizados, se observó una mayor presencia de recursos del medio, identificados por 14 docentes (78%). Los balones fueron señalados por 9 docentes (50%), los aros por 5 (28%) y las cuerdas por 4 (22%).

Recurso Frecuencia de docentes que lo utilizan Porcentaje

Recursos del medio	14
78%	
Balones	9
50%	
Aros	5
28%	
Cuerdas	4
22%	

El predominio de los recursos del medio constituye uno de los resultados más interesantes. Puede interpretarse como una manifestación de capacidad de contextualización y aprovechamiento del entorno, especialmente en escenarios donde los materiales institucionales son limitados. Sin embargo, no es posible determinar únicamente con este dato si el uso de recursos del medio responde a una estrategia pedagógica intencional o a la necesidad de compensar una dotación insuficiente.

La menor frecuencia de aros y cuerdas sugiere una disponibilidad o utilización menos extendida de materiales específicos. Esto puede restringir la variedad de experiencias motrices si no existen alternativas adecuadas. Aun así, la investigación no midió directamente la disponibilidad física de cada material en cada centro, sino su identificación como recurso utilizado por los docentes; por tanto, no debe confundirse uso declarado con inventario institucional.

La utilización de materiales variados puede ser especialmente relevante para metodologías activas y cooperativas. Las revisiones de Zach et al. (2023) y Schulze y von Huth (2022) muestran que determinadas estructuras cooperativas pueden favorecer resultados sociales, afectivos, cognitivos y físicos, pero su implementación requiere una organización intencional de las tareas. En ese sentido, los recursos son medios para concretar una decisión didáctica, no fines en sí mismos.

4.5. Provisión de recursos por parte del MINERD

Un resultado particularmente relevante se obtuvo al preguntar por la recepción de recursos provenientes del Ministerio de Educación. Trece docentes, equivalentes al

72%, señalaron que nunca recibían recursos del MINERD, mientras que cinco docentes, equivalentes al 28%, indicaron que los recibían algunas veces.

Recepción de recursos del MINERD

Frecuencia	Porcentaje
Nunca 13	72%
Algunas veces 5	28%
Total 18	100%

La combinación de este resultado con el 89% de disponibilidad general de recursos permite realizar una interpretación importante. Los docentes pueden disponer de materiales y, al mismo tiempo, declarar que la provisión ministerial es escasa. Esto sugiere que una parte de los recursos utilizados podría proceder de otras fuentes: materiales existentes en los centros, recursos del entorno o mecanismos alternativos de adquisición. Sin embargo, el cuestionario no permitió identificar de manera exhaustiva el origen de todos los materiales, por lo que esta explicación debe considerarse interpretativa y no como un resultado directamente medido.

La situación plantea un desafío de sostenibilidad. Cuando la práctica depende excesivamente de la iniciativa individual o del aprovechamiento circunstancial del entorno, la calidad de las oportunidades de aprendizaje puede variar entre centros y docentes. Una política institucional de dotación debería contemplar no solo la entrega inicial, sino también mantenimiento, reposición, adecuación a la matrícula y correspondencia con las competencias y contenidos curriculares.

4.6. Síntesis de resultados

Dimensión	Resultado principal
Lectura analítica	
Formación continua	61% nunca; 39% algunas veces
Baja regularidad de actualización profesional declarada.	
Acompañamiento técnico	56% nunca; 44% algunas veces
Acompañamiento percibido como no sistemático.	
Disponibilidad general	89% sí; 11% no
Alta disponibilidad declarada, pero sin evidencia de suficiencia o diversidad.	
Recursos del medio	78%
Fuente de materiales.	
Fuerte utilización del entorno como fuente de materiales.	
Balones 50%	Material específico de mayor presencia entre los señalados.
Aros 28%	Uso menos frecuente.
Cuerdas 22%	Uso menos frecuente.
Recursos del MINERD	72% nunca; 28% algunas veces
Provisión institucional declarada como poco frecuente.	
En conjunto, los resultados describen	

un escenario caracterizado por una paradoja aparente: alta disponibilidad general declarada de recursos, pero baja frecuencia de provisión institucional y limitada participación en formación continua y acompañamiento técnico. Esta combinación sugiere que la capacidad de los docentes para desarrollar sus clases puede descansar parcialmente en recursos existentes, creatividad contextual y esfuerzos individuales, mientras los mecanismos institucionales de apoyo profesional y material aparecen como menos sistemáticos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados permiten discutir la práctica docente de Educación Física desde una perspectiva de condiciones de posibilidad. El primer hallazgo relevante es la baja participación regular en formación continua. La proporción del 61% que declaró no participar en actividades formativas indica que, durante el período estudiado, la actualización profesional no estaba suficientemente incorporada como práctica recurrente para la mayoría del grupo.

Este resultado adquiere significado cuando se contrasta con la concepción contemporánea del desarrollo profesional. Ahraz (2025) sintetizó 42 estudios sobre formación continua de docentes de Educación Física y encontró que el apoyo, las barreras contextuales, el cambio de prácticas y las creencias del profesorado son dimensiones recurrentes. Por tanto, la formación continua no puede reducirse a la asistencia ocasional a un curso; requiere condiciones que faciliten la aplicación y reflexión sobre lo aprendido.

Ilmawati et al. (2026) profundizan esta idea al señalar que los efectos de la formación profesional son contextuales y dependen de la participación sostenida, la práctica reflexiva y la pertinencia de las actividades. Desde este marco, el 39% que declaró participar algunas veces podría representar una oportunidad de fortalecimiento, pero la investigación no permite determinar la calidad, duración, temática ni transferencia de esas actividades a la práctica. Esta constituye una limitación importante que debe ser considerada.

El segundo hallazgo, relacionado con el acompañamiento técnico, presenta una tendencia semejante. El 56% de los docentes declaró no recibir acompañamiento y el 44% indicó recibirlo algunas veces. La ausencia de una categoría de frecuencia regular en las respuestas disponibles impide determinar cuántas visitas o acciones de acompañamiento se realizaban efectivamente. Lo que sí puede afirmarse es que ninguno de los dos grupos

reportó una percepción de acompañamiento sistemático en los términos recogidos por el instrumento.

Esta situación resulta significativa porque la implementación de innovaciones metodológicas requiere apoyo. La revisión de Ahraz (2025) identifica apoyos externos e internos como elementos relevantes del desarrollo profesional, mientras que UNESCO (2015) considera el seguimiento y aseguramiento de la calidad componentes de una Educación Física de calidad. En consecuencia, fortalecer el acompañamiento podría ayudar a convertir la formación en cambios concretos de planificación, enseñanza y evaluación.

La tercera dimensión, los recursos, ofrece un resultado aparentemente contradictorio. El 89% de los docentes afirmó disponer de recursos, pero el 72% señaló que nunca recibía recursos del MINERD. Esto significa que disponibilidad y provisión institucional no son variables equivalentes. Un análisis superficial podría concluir que los centros contaban con buenas condiciones materiales; sin embargo, los datos solo permiten afirmar que la mayoría de los docentes declaró disponer de algún tipo de recurso.

La fuerte utilización de recursos del medio, reportada por 78%, merece una valoración equilibrada. Desde una perspectiva pedagógica, aprovechar materiales disponibles en el entorno puede ser una práctica contextualizada y sostenible. Puede favorecer creatividad, resolución de problemas y adaptación de actividades. Pero desde una perspectiva de política educativa, no debería convertirse en sustituto permanente de la dotación institucional. La calidad educativa exige condiciones básicas garantizadas para todos los estudiantes.

El predominio de recursos del medio también puede relacionarse con la necesidad de diversificar experiencias cuando la dotación de materiales específicos es limitada. La utilización de balones por 50% de los docentes y la menor frecuencia de aros y cuerdas sugieren una concentración en determinados recursos. Sin embargo, no debe inferirse que los docentes no utilizan otros materiales, pues el instrumento analizado recoge las categorías reportadas y no un inventario exhaustivo.

La discusión puede ampliarse considerando la evidencia sobre aprendizaje cooperativo. Zach et al. (2023), a partir de 44 estudios, encontraron asociaciones entre diferentes estrategias cooperativas y resultados en dominios sociales, físicos, afectivos y

cognitivos. Schulze y von Huth (2022) también reportaron efectos positivos en intervenciones con estructuras cooperativas. Esto refuerza la importancia de que los docentes tengan oportunidades de formación que no se limiten al conocimiento teórico de una estrategia, sino que incluyan modelaje, práctica, reflexión y acompañamiento.

La evidencia más reciente mantiene esta orientación. Armada-Crespo et al. (2026) sintetizaron siete revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre aprendizaje cooperativo y Educación Física y concluyeron que existe asociación con resultados positivos en dominios afectivos, físicos/motores, cognitivos, sociales y psicológicos-conductuales, aunque la fuerza de la evidencia varía. Para el presente estudio, la implicación no es afirmar que el aprendizaje cooperativo resolvería las limitaciones observadas, sino destacar que la diversificación pedagógica requiere condiciones profesionales y materiales que permitan implementarla con calidad.

En el contexto dominicano, la Adecuación Curricular del Nivel Primario plantea que las áreas curriculares contribuyen al desarrollo de competencias fundamentales y específicas y que el aprendizaje debe atender el desarrollo integral del niño y sus necesidades e intereses (MINERD, 2023). Desde esta perspectiva, la formación continua y el acompañamiento deben ayudar al docente a traducir estas orientaciones en experiencias concretas de aprendizaje. Los recursos, por su parte, deben estar disponibles para facilitar esa traducción.

Los resultados también permiten reconsiderar el concepto de incidencia utilizado en la investigación original. En este segundo artículo no se afirma que la formación continua, el acompañamiento o los recursos hayan causado determinados resultados en los estudiantes, porque el diseño fue descriptivo y transversal y no incluyó una comparación experimental. La contribución científica consiste en describir las condiciones declaradas por los docentes y discutir sus implicaciones a la luz de literatura especializada.

Otra consideración importante es la temporalidad. Los datos corresponden al año escolar 2018-2019. Por ello, los hallazgos no deben utilizarse para afirmar que en 2026 el Distrito 09-01 presenta las mismas condiciones. El valor actual del estudio reside en documentar un momento histórico de la práctica profesional y generar preguntas para estudios posteriores. Una investigación contemporánea podría comprobar si las políticas de formación,

acompañamiento y dotación implementadas posteriormente modificaron el escenario.

En síntesis, los resultados sugieren que la mejora de la Educación Física no depende exclusivamente de seleccionar mejores estrategias. Requiere un ecosistema profesional en el que el docente tenga acceso a formación pertinente, acompañamiento continuo y recursos adecuados. La evidencia internacional converge con esta lectura: la calidad de la Educación Física está vinculada con la preparación del profesorado, el apoyo institucional y las condiciones materiales que sostienen la enseñanza (UNESCO, 2015; Ahraz, 2025; Ilmawati et al., 2026).

6. IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA

Los resultados permiten formular varias implicaciones para la gestión del Distrito Educativo y de los centros escolares. Primero, la formación continua debería organizarse a partir de necesidades concretas del profesorado. En lugar de concentrarse únicamente en actividades generales, sería pertinente priorizar planificación por competencias, metodologías activas, evaluación formativa, inclusión, adaptación de tareas, gestión de grupos y utilización pedagógica de materiales.

Segundo, la formación debería acompañarse de seguimiento. Una secuencia institucionalmente coherente podría incluir diagnóstico de necesidades, capacitación, aplicación en el aula, observación o acompañamiento, retroalimentación y nueva planificación. Este ciclo permitiría convertir la formación en aprendizaje profesional situado.

Tercero, el acompañamiento técnico debería incorporar una perspectiva formativa. Las visitas de los técnicos pueden utilizarse para analizar evidencias de aprendizaje, revisar planificaciones y proponer alternativas. El acompañamiento debe evitar convertirse exclusivamente en mecanismo de fiscalización documental.

Cuarto, la política de recursos debería diferenciar entre dotación inicial, mantenimiento, reposición y diversidad de materiales. La existencia de recursos no debería evaluarse únicamente mediante una pregunta dicotómica sobre disponibilidad. Para futuras evaluaciones se recomienda incorporar indicadores de cantidad, estado, seguridad, suficiencia por matrícula, variedad y frecuencia de uso.

Quinto, debe valorarse el uso de recursos del entorno sin utilizarlo como argumento para justificar insuficiencias

institucionales. El aprovechamiento creativo de materiales locales puede constituir una fortaleza pedagógica, pero debe complementarse con una dotación mínima y equitativa.

Sexto, las acciones de formación y acompañamiento deberían considerar el contexto específico de la Educación Física. Las necesidades de esta área no son idénticas a las de otras asignaturas, debido a la centralidad del movimiento, el espacio, la seguridad, la interacción corporal y el uso de equipamiento. UNESCO (2015) recomienda prestar especial atención a la formación de quienes trabajan en Educación Física en primaria.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La principal limitación corresponde al carácter descriptivo y transversal del estudio original. Los datos permiten caracterizar percepciones y condiciones declaradas, pero no establecer relaciones causales entre formación, acompañamiento, recursos y resultados de aprendizaje. Tampoco es posible determinar si los docentes que recibían formación utilizaban mejores estrategias que quienes no la recibían.

Una segunda limitación se relaciona con el tamaño y alcance de la población. Aunque se estudió la totalidad de los 18 docentes identificados en la zona urbana del Distrito 09-01, los resultados no pueden generalizarse automáticamente a todos los docentes de Educación Física de la República Dominicana.

Una tercera limitación es el uso de autoinforme. Las respuestas reflejan la percepción de los docentes y pueden estar condicionadas por memoria, interpretación personal o deseabilidad social. Una investigación futura debería triangular cuestionarios con observaciones de clases, entrevistas, revisión documental e inventarios de recursos.

Finalmente, los datos corresponden a 2018-2019. Esta antigüedad impide utilizar los resultados como diagnóstico actual. Su utilidad contemporánea reside en servir como antecedente y línea histórica de comparación para nuevas investigaciones en el Distrito 09-01.

8. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir que, durante el año escolar 2018-2019, la práctica docente de Educación Física en el grupo estudiado se desarrollaba en un contexto caracterizado por baja regularidad declarada de formación continua, acompañamiento técnico no sistemático y una disponibilidad general de recursos que coexistía con una percepción de

limitada provisión institucional.

En relación con la formación continua, el 61% de los docentes manifestó no participar en actividades de actualización, frente al 39% que indicó hacerlo algunas veces. Este resultado identifica una necesidad de fortalecer políticas de desarrollo profesional permanente y contextualizado, sin que pueda interpretarse como evidencia de falta de competencia profesional.

Respecto al acompañamiento, el 56% señaló que nunca lo recibía y el 44% que lo recibía algunas veces. Se concluye que el acompañamiento técnico-pedagógico no era percibido como una práctica regular por la mayoría de los docentes. Esto representa una oportunidad para fortalecer mecanismos de apoyo, retroalimentación y seguimiento de la práctica.

En cuanto a los recursos, el 89% declaró disponer de ellos, pero el 72% indicó que nunca recibía recursos del MINERD. La utilización de recursos del medio alcanzó 78%, seguida de balones con 50%, aros con 28% y cuerdas con 22%. Por tanto, la disponibilidad declarada debe interpretarse en términos de existencia de recursos, no de suficiencia, variedad o calidad.

La principal conclusión integradora es que la calidad de la enseñanza de Educación Física no puede analizarse únicamente desde las estrategias empleadas por el docente. Es necesario considerar las condiciones profesionales e institucionales que permiten sostener esas estrategias: formación pertinente, acompañamiento sistemático y recursos adecuados. La evidencia internacional y las orientaciones de UNESCO respaldan la necesidad de abordar estos componentes de manera articulada.

Finalmente, se recomienda desarrollar una nueva investigación en el Distrito Educativo 09-01 que permita comparar las condiciones documentadas en 2018-2019 con la situación actual, incorporando una muestra más amplia y técnicas de triangulación. Esto permitiría determinar si las políticas educativas posteriores han producido cambios en formación, acompañamiento y disponibilidad de recursos para la Educación Física.

9.DECLARACIONES EDITORIALES

Contribución de autoría

El autor declara responsabilidad integral sobre la concepción del manuscrito, organización de los datos derivados de la investigación original, análisis descriptivo,

interpretación de resultados, redacción y revisión final.

Financiamiento

El estudio no recibió financiamiento externo específico para la elaboración del presente manuscrito.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses que puedan haber influido en la elaboración del manuscrito.

Disponibilidad de datos

Los datos proceden de una investigación académica previa. Su disponibilidad para terceros queda sujeta a las condiciones éticas, institucionales y de confidencialidad aplicables a la investigación original.

Consideraciones éticas

El manuscrito utiliza datos de la investigación académica original realizada con docentes. Para la postulación formal deberá verificarse la documentación ética correspondiente y las exigencias específicas de la revista destinataria.

Declaración sobre publicación derivada

Este artículo se deriva de la tesis de maestría de Brian Adalberto Fernández Báez y constituye un análisis secundario centrado en formación continua, acompañamiento técnico y recursos, dimensiones diferenciadas del eje principal del artículo previo. Antes de su envío editorial debe verificarse la política de la revista sobre artículos derivados de tesis y publicaciones con datos de un mismo estudio.

(2002), ao promover orientação, empoderamento e apoio contínuo ao paciente. No Brasil, meta-análise recente mostrou que apenas 44,4% dos pacientes hipertensos mantêm adesão adequada ao tratamento, evidenciando lacuna a ser preenchida pela intervenção farmacêutica.

Estudos em farmácia comunitária para hipertensos brasileiros identificaram melhorias no controle pressórico e na orientação ao paciente, destacando o papel do farmacêutico em reduzir erros de dose e interações.

Quando praticada de forma atenciosa e seguida pelo paciente, que de fato busca entender suas necessidades, as reais formas de amenizar os problemas, tentar de fato melhorar suas condições, é efetiva no tratamento. O profissional precisa também da compreensão do paciente, que entenda que realmente necessita dessas informações e deve segui-las para que recupere suas condições de saúde. (DE ARUJO et al., 2020, p. 08)

A ação clínica também impacta

positivamente a qualidade de vida em pacientes com doenças crônicas, conforme revisão de Ambiel & Mastroianni (2013), que identificou melhorias clínicas, humanísticas e econômicas, apesar da escassez de dados econômicos específicos no Brasil.

Entretanto, barreiras estruturais limitam essa prática. Ribeiro Júnior (2017) constatou que apenas 1,8% das UBS brasileiras tinham estrutura física adequada e 5% garantiam oferta regular de medicamentos.

. “As farmácias também não tinham estruturas semelhantes com relação ao espaço físico e materiais.” (Barberato et al., 2022), trecho de Barberato que consta que no Distrito Federal, a falta de espaços apropriados prejudica a formação de vínculos, a promoção da saúde e o acolhimento.

. Essa realidade é reforçada por Peixoto et al. (2022), que destacam desigualdade regional no número de farmacêuticos na atenção primária à saúde.

Portanto, embora os resultados clínicos sejam promissores, a ampliação da atenção farmacêutica exige políticas públicas que garantam infraestrutura física, capacitação profissional e inclusão formal do farmacêutico na equipe multiprofissional do SUS.

10. REFERÊNCIAS

Ahras, A. O. (2025). Continuing professional development of in-service physical education teachers: A scoping review, 2002–2021. *Quest*, 77(4), 518–533. <https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2513355>

Armada-Crespo, J. M., Caracuel-Cáliz, R. F., & Abad-Robles, M. T. (2026). Cooperative learning in physical education: A systematic umbrella review. *Quest*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00336297.2026.2711726>

Fernández Báez, B. A. (2020). Estrategias de enseñanza e incidencia en el desarrollo de la Educación Física en el nivel primario, en el Distrito Educativo 09-01 de Mao, Valverde, en el año 2019 [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].

Ilmawati, H., Juliantine, T., Mahendra, A., Sucipto, S., & Gustian, U. (2026). Reconceptualizing continuing professional development in physical education: A systematic review of implementation, mechanisms, and pedagogical transformation. *Physical Education Theory and Methodology*, 26(3), 429–441. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2026.3.03>

Ministerio de Educación de la

República Dominicana. (2023). Adecuación curricular: Nivel primario. Dirección General de Currículo.

<https://www.minerd.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-primaria/VYWP-adequacion-nivel-primario-oct-2023-finalpdf.pdf>

Schulze, C., & von Huth, M. (2022). Effects of cooperative learning structures in physical education: A systematic review. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 11(4), 1–11. <https://doi.org/10.34256/ijpefs2241>

UNESCO. (2015). Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons—Literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1273423. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1273423>

Yin, H., Dev Omar Dev, R., Soh, K. G., Li, F., & Lian, M. (2024). Assessment and development of physical education teachers' physical literacy: A systematic review. *PLOS ONE*, 19(7), e0307505. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307505>

Ma, L., Chee, C. S., Amri, S., Gao, X., Wang, Q., Wang, N., & Liu, P. (2025). Impact of self-efficacy and burnout on professional development of physical education teachers in the digital age: A systematic review. *PeerJ*, 13, e18952. <https://doi.org/10.7717/peerj.18952>