



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LOS DILEMAS QUE ENFRENTA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO

Ángel Freddy Rodríguez Torres

PhD. Docente de la Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador.
Ecuador.
afrodriguez@uce.edu.ec

Edison (Tarpuk) Analuiza A.

MSc. Docente de la Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador.
Ecuador.
llactaecuador1@hotmail.com

Giovanny Capote Lavandero

MSc. Docente de la Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador.
Ecuador.
gcapote@uce.edu.ec

RESUMEN

El presente artículo describe la problemática que enfrenta el profesorado de Educación Física (EF) en el Distrito Metropolitano de Quito, donde se identifica las deficiencias que existe en su proceso de formación inicial y permanente; el incremento de la carga horaria de 2 a 5 horas en la EF determinó que exista una carencia de profesionales de la especialidad; dificultades en la enseñanza de la EF debido al desconocimiento de procesos inclusivos y a las instalaciones, equipos y recursos insuficientes. La desvalorización del profesorado y el creer que la EF se fundamenta en la práctica. Débiles procesos que fomenten la indagación en la práctica. Los cambios en la educación son rápidos y los docentes no se adaptan con la misma rapidez.

PALABRAS CLAVE:

Profesores Educación Física; formación inicial; formación permanente; educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN.

Formar dos equipos, ofrecer un balón y que jueguen fútbol era la tónica de la mayoría de clases de Educación Física (EF) en el país, (educación tradicional) y el docente con un refresco se ponía a buen recaudo bajo la sombra, no se generaba aprendizajes significativos, daba lo mismo tener o no tener clases y cualquier actividad extracurricular se podía realizar en horas de EF.

En 2015 la UNESCO publicó, Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos que toman las decisiones, donde se determina que el tiempo que dedican a la actividad física los niños y los adultos del mundo entero está disminuyendo, lo que influye negativamente en su esperanza de vida, su estado de salud y su capacidad para cosechar éxitos en los estudios, la vida social y el trabajo.

La UNESCO define a la EFC como:

La experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria. En este sentido, la EFC actúa como punto de partida de un compromiso con la actividad física y deporte a lo largo de la vida. La experiencia de aprendizaje que se ofrece a los niños y jóvenes a través de las clases de educación física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades psicomotrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa (UNESCO, 2015a).

Con el antecedente de la Educación Física tradicional, con docentes sin compromiso y con niños pateando una pelota, posiblemente desarrollando solamente el área motora; y ante las nuevas premisas que nos plantea la Unesco, una Educación Física de Calidad que aporte al desarrollo integral de la niñez y juventud. Donde el rol del docente es fundamental, y es trascendental analizar cuáles son los factores que influyen en su desempeño profesional y permita plantear propuestas de mejora en el proceso de formación inicial y permanente del profesorado. Ante esto, hay que hacer algo y consideramos relevante estudiar el tema planteado en este artículo.

2. MÉTODO.

En la realización de este trabajo, se ha tomado en cuenta algunas consideraciones planteadas por Sánchez & Botella (2010), aplicables a las revisiones. En este sentido, se pretende responder a la pregunta cuáles son los problemas que enfrentan el profesorado de educación física y cómo influye en su desempeño profesional. Para tal fin, se realizó una búsqueda de estudios atendiendo al siguiente criterio de selección del material: trabajos que hacen referencia al profesorado de Educación Física y la problemática que enfrenta. Una vez establecido el criterio de selección de los estudios, se llevó a cabo el proceso de búsqueda de los mismos.

Se revisó literatura científica de 30 fuentes bibliográficas, los materiales utilizados fueron artículos de investigación, artículos teóricos, libros y tesis

doctorales, documentos técnicos de organismos internacionales y nacionales durante el periodo de 1995 – 2016. Los buscadores utilizados para la revisión fueron Redalyc, Dialnet y Google Académico con las siguientes palabras claves: profesorado de educación física, problemas del profesorado, educación física.

A partir de la literatura científica analizada se ha realizado una revisión interpretativa de la información encontrada, distinguiendo entre estudios de investigación y trabajos teóricos. En relación con el análisis de la información, éste se ha llevado a cabo de forma inductiva, donde a medida que se estudiaba el material, fueron surgiendo distintos elementos y fundamentos en relación a los problemas que enfrenta el profesorado de Educación Física y su impacto en su gestión docente, los cuales con el fin de facilitar una mejor comprensión y exposición fueron divididos atendiendo a una doble visión: desde la óptica de la teoría y desde la perspectiva de la persona que enseña (profesor de Educación Física) problemas que enfrenta y propuestas de mejora (Abad, et. al. 2013; Sánchez, 2010).

3. RESULTADOS

Para lograr una EFC es necesario contar con un profesorado que cuente con competencias que le permitan desempeñarse de manera eficiente en su ejercicio profesional, lamentablemente existen algunos factores que impiden lograr con este cometido, los mismos que han sido identificados luego de una revisión bibliográfica y se describen a continuación:

- a) La formación inicial del profesorado de EF: Son los años de formación en la universidad y destinada a que las personas que la cursan adquieran el título profesional que los habilita para ejercer la docencia. Esta formación le permite adquirir las competencias necesarias para desempeñarse de manera adecuada en un centro educativo considerando los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos, contribuyendo a una transformación social y, de esta manera, afrontar los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual (Cantón, Cañón y Arias, 2013; Imbernón, 2007; Rodríguez, 2015; OREALC/UNESCO, 2015a).

En el país existe un reducido número de universidades que ofertan la carrera de EF, no existe una estandarización de mallas curriculares en las diferentes instituciones de educación superior, provocando de esta manera que los conocimientos impartidos sean inadecuados e insuficientes y tengan bajos niveles de calidad, formando profesionales de EF con competencias heterogéneas (Pascual y Fernández, 2005; UNESCO, 2015a).

Los factores que motivaron a seguir la docencia en EF fueron: enseñar a los niños y la práctica de los deportes (Cuestas & Ibáñez, 2015). No mencionan el gusto por la EF. Los mismos autores en el estudio realizado sobre La Formación Inicial del profesorado de Educación Física de los centros educativos del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ), identifican algunas dificultades en su desempeño profesional:

- Se dificulta la realización de las adaptaciones curriculares en su gestión docente por falta de capacitación (Cuestas & Ibáñez, 2015).

- Es necesario actualizar los contenidos y seleccionar “buenos contenidos” que son los más importantes del ámbito disciplinar (Zabalza, 2003, p. 79).
 - En la mayoría de centros educativos las asignaturas son trabajadas de manera aislada, produciendo especialistas cuyo pensamiento está muy compartimentado o fragmentado (Morin, 2011). La Educación Física no ha quedado exenta de estas teorías del pensamiento complejo, pues en el área intervienen varias disciplinas. Desde el punto de vista disciplinar el profesor de Educación Física debe articular conocimientos de: Pedagogía, Psicología, Fisiología, Entrenamiento Deportivo, que sin duda se encargan de la armonía y la adecuada ejecución de las clases (Rodríguez, Capote, Rendón & Valdés, 2016).
 - Es necesario plantear tareas contextualizadas a la realidad, con situaciones cotidianas que permitan generalizar y transferir a distintos contextos y constituyan en sí mismas, ejemplos prácticos de significado y funcionalidad de aquello sobre lo que se esté trabajando. Lo importante es aprender haciendo, aprender a pensar, fomentar el trabajo cooperativo y creativo, que contribuya a aprender de manera comprensiva y resuelva problemas reales (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).
 - Los estudiantes manifiestan que sus docentes deben preocuparse por su aprendizaje, apoyarlos cuando tengan problemas, hacer más didáctica la asignatura. Por lo tanto, es necesario que los docentes creen ambientes que fomentan la autoestima de los estudiantes y las expectativas positivas y estimulantes para el aprendizaje (Cuestas & Ibáñez, 2015).
 - La práctica docente debe ser un espacio beneficioso tanto para los practicantes como para los docentes del centro educativo, ya que permiten compartir con docentes con experiencia para que les apoyan, reciben recomendaciones y contribuyen a la mejora continua de su proceso de formación, adquieren experiencia y les permite adaptarse al medio donde deberán desempeñarse profesionalmente, etc. (Rodríguez, F., 2015; Romero, 2004).
- b) La formación permanente del profesorado de EF: Para reforzar la efectividad del profesorado activo a través de una capacitación basada en el respeto de los derechos humanos y los principios de la educación inclusiva. Por lo que el desarrollo profesional continuo (DPC) del personal docente debe ser obligatorio, estructurado, periódico y una prioridad política (UNESCO, 2015a).

La UNESCO (2015a) en la publicación Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos que toman las decisiones y el estudio realizado por Rodríguez (2015) referente a la Formación Continua del profesorado de Educación Física y su influencia en la efectividad docente en los centros educativos del DMQ, coinciden en algunas problemáticas en relación a esta temática:

- La formación permanente no guarda coherencia con su ejercicio profesional (Pascual & Fernández, 2005; Rodríguez, F., 2015; Rodríguez, D., 2015).
- No se revisa periódicamente la práctica docente conforme a las normas docentes.

- Los profesores no reciben regularmente formación en la salvaguardia y protección infantil.
 - El profesorado está en desacuerdo con la política de formación continua implementada por el Ministerio de Educación.
 - Los centros educativos carecen de recursos para procesos de formación.
 - Los docentes en su mayoría no planifican su capacitación personal.
- c) La educación física es trabajada por docentes sin formación: Con el incremento de 2 a 5 horas de EF en la Educación General Básica (EGB), se ha generado un déficit de 3.535 docentes de EF, para alcanzar la meta de un nuevo modelo dentro de las escuelas y colegios, que atiende una población global 3.160.107 estudiantes en el sistema público (ANDES, 2013).

En las instituciones educativas públicas y concretamente en la EGB los profesores que imparten la EF son docentes generalistas que carecen de una formación específica y “hacen lo que pueden”, lo que ha ocasionado que las clases sean improvisadas y no se cumplan con las especificaciones técnicas que la EF requiere, lo que impide que se trabaje en las “etapas sensibles de desarrollo” de los niños y niñas ya que muchas de estas pasan inadvertidas debido al desconocimiento por parte del profesor de aula, llegando con muchas deficiencias a la práctica deportiva; y, que el país no pueda identificar técnicamente los posibles talentos deportivos en el nivel escolarizado (UNESCO, 2015a).

- d) Una educación inclusiva un reto del profesorado de EF: La EF es uno de los pilares en el proceso de formación integral del ser humano, sin embargo es ajena a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que es necesario integrarlos a las clases de EF y a los deportes adaptados, que ayudan y son un medio para superar la discapacidad y sus propias limitaciones.

A nivel nacional el CONADIS (2013) ha identificado algunos problemas que imposibilitan implementar una educación inclusiva, y son los siguientes:

- Escasa detección oportuna de discapacidad visual, auditiva, intelectual o mental, en el sistema educativo.
- Insuficiente supervisión de la calidad de la educación inclusiva y especial.
- Limitada inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior por falencias estructurales y metodológicas. Por ejemplo, la inexistencia de adaptaciones curriculares, así como la escasa o nula aplicación de nuevas tecnologías, no garantizan a las personas con discapacidad el acceso, la permanencia ni la profesionalización.
- Los programas de capacitación y actualización a docentes y técnicos no profundizan el tema de discapacidad (malla curricular, material de estudio, ayudas técnicas, tecnologías y facilidades para la atención a las necesidades educativas especiales).
- Escasa formación y profesionalización de intérpretes de Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC).

- Desconocimiento de derechos y normativas vigentes sobre educación inclusiva, por parte de padres de familia y tutores.
- El sistema educativo no cuenta con intérpretes de LSEC (pp. 79-86).

De igual manera la UNESCO (2015a) ha identificado las siguientes dificultades:

- A los profesores no les agrada la diversidad y la perciben como un problema, muestran falta de sensibilidad y receptividad en materia de género.
- Los profesores carecen de las aptitudes conocimientos necesarios para adaptar el currículo a necesidades concretas de los alumnos, especialmente las personas con discapacidad (p. 68).

Ante la problemática planteada, es necesario que el profesorado promueva el desarrollo integral de las personas, particularmente en términos de prácticas inclusivas, cambios societales actuales relacionados con la salud y la importancia de mantener un estilo de vida sano y activo. Para lo cual desarrollará una pedagogía inclusiva, con un enfoque centrado en el niño y que abarque estilos de aprendizaje más diversos (Tierra, 2001; UNESCO, 2015b).

- e) La EF no solo es el conocimiento práctico: Los docentes de EF al momento de impartir clases no se sienten suficientemente preparados y tienen dificultad en: i) identificar los contenidos sustantivos de la disciplina; ii) los modos de construir los contenidos a enseñar y; iii) las estrategias que se proponen para enseñar. Por eso es necesario investigar y reflexionar acerca del campo de conocimiento de la EF y de las necesidades de proponer aprendizajes de saberes reconocidos y valiosos para la cultura en el ámbito específico del sistema educativo. Dado que existe un discurso polisémico acerca de lo que es la EF, resulta pertinente analizar y comprender qué teorías subyacen en las prácticas para poder establecer relaciones de congruencia (Amuchástegui, 2012).

La EF se considera como un campo eminentemente práctico-técnico ignorando el aspecto reflexivo que toda práctica posee y la importancia de la investigación de las propias prácticas (Carnevale, 2013). Se carecía de asignaturas que desarrollen la reflexión y el espíritu crítico, en las que contextualizará el conocimiento con aspectos socioculturales, políticos y económicos más amplios o en las que se cuestionará algún tipo de conocimiento. Por lo que deben contar con una sólida base teórica, arraigada en un enfoque positivo de la relación entre salud y estilo de vida (Pascual y Fernández, 2005; UNESCO, 2015b).

Locke (1975, 1984, citado en Rodríguez, 2013) manifiesta que:

Las falencias conceptuales y epistemológicas en la formación de los futuros profesionales de la actividad física, trae como consecuencia un débil compromiso de los profesores con la enseñanza y ello ocasiona un problema, éste es, que la comunidad de educadores físicos, en sus valores profesionales, no alcance a comprender la prioridad de la propuesta: la principal función de un maestro de Educación Física es ayudar a sus estudiantes a aprender (p. 212).

La Educación Física se conforma como una disciplina cuya teoría y práctica están dirigidas a comprender y orientar las prácticas corporales de personas de distintas edades e intereses y a tematizarlas como objetos de conocimiento y enseñanza (Rozengardt, 2005, p.114).

La modalidad tradicional de EF, basada en el deporte y la multiactividad, en la que las clases se centran en las técnicas deportivas y en las que los valores predominantemente masculinos de la competitividad a ultranza y la agresión priman sobre valores como el juego limpio y la cooperación. En muchas instituciones educativas se desarrollan contenidos enfocados al deporte, no precisamente aquél deporte que se enseña con fines educativos, sino aquél que va dirigido al desarrollo y al perfeccionamiento de la técnica. Al hablar de la técnica estamos haciendo referencia a que casi siempre los docentes de EF consideran que lo que se enseña en la clase son modalidades deportivas como el fútbol, el atletismo, el voleibol o el baloncesto (UNESCO, 2015a; Hoyos, 2011).

El desafío de las clases de EF consiste en hacer de las tareas centradas en el propio cuerpo y la propia motricidad, un motivo de conocimiento, interés y placer, elaborándolas con y para el adolescente. Ayudarlos a descubrir que la fuerza, la resistencia u otras capacidades motrices son una manifestación de sí mismos, de su potencialidad y su posibilidad de actuación en cualquier situación vital; que la habilidad motriz es un tesoro valioso para desarrollarse y vincularse efectivamente con el mundo y con el disfrute del saber hacer en lo cotidiano, en el trabajo, en el deporte, en el baile o la danza, integrada a su personalidad, a sus gustos y estilos. Desde este lugar, parte la invitación a revisar formas estereotipadas de entrenar las capacidades motrices y enseñar los principios, métodos y tareas para la formación y desarrollo corporal, con la intención de aportar a los alumnos contenidos y experiencias atravesados por la historicidad y la realidad de vida de cada uno de ellos. (Santín, 1992, citado en Corrales, 2004).

- f) Desvalorización del profesorado de EF: Los docentes tienen baja autoestima por el bajo estatus de la disciplina (complejo de inferioridad); la EF no se considera con la misma categoría que las demás asignaturas; una percepción de autoeficacia baja que puede producirse, entre otras causas por la conciencia del profesorado de EF que su formación ha sido deficiente. Los directivos, docentes de otras materias y los padres de familia tienen poca valoración y prioridad de la asignatura de EF (Albarracín, Moreno y Beltrán, 2014; Pascual y Fernández, 2005; UNESCO, 2015a).

En el país la docencia ha sido desvalorizada – muchos decían “aunque sea, hazte profesor”-, esto se debía a que las personas que ingresaban para ser docentes no cumplían con los requerimientos mínimos (Rodríguez, 2015), la EF no estaba ajena a esta realidad, ya que existía una tendencia anti-intelectualista en este campo (García, 1997, p. 151).

- g) La sociedad actual requiere docentes con nuevas competencias: Los cambios que se dan en la sociedad son muy rápidos y los docentes no tienen la capacidad para adaptarse al mismo ritmo.

La mayoría de profesores con más de cinco años de experiencia, no están preparados profesionalmente ni psicológicamente para afrontar las exigencias actuales. No es de extrañar que se sienten desfasados y no tienen los recursos ni disposición necesarios para adaptarse a esta nueva realidad (Pascual y Fernández, 2005, p. 46).

- h) Las instalaciones, equipos y recursos son insuficientes: Se requiere recursos materiales y un apoyo técnico adecuado para garantizar el acceso de todos los alumnos a la EF, incluyendo aquellos con discapacidades o con necesidades específicas. El entorno de aprendizaje es fundamental para una educación de calidad y debe incluir entornos físicos y sociales seguros, saludables y protectores para los estudiantes y profesores que en ellos aprenden y trabajan (UNESCO, 2015a).

La implementación deportiva en las instituciones educativas es muy heterogénea y no cubre las necesidades reales para una adecuada EF, por lo cual los procesos de aprendizaje se complejizan provocando un retraso en este aspecto.

- i) El proceso de enseñanza y aprendizaje: La compleja actividad que cumplen los docentes en la enseñanza de la EF, durante el trabajo del aula, demanda de una gran concepción y aplicación profesional de técnicas coherentes en los procesos pedagógicos, para alcanzar los fines, objetivos y metas que propone la educación ecuatoriana.
- j) La educación física, género y escuela: Existe sexismo en la Educación Física Escolar y el deporte es el principal instrumento de refuerzo de esa discriminación (Chan, Moura & Mourão, 2010).

Soler (2009 citado en Piedra, et. al. 2013) manifiesta que:

Entre el conjunto de contenidos que se imparten en la Educación Física se encuentran actividades que conllevan una importante carga cultural de género (p. 222).

- k) La investigación en EF: Todavía se encuentra incipiente y polimorfo (Gracia, 2007); se debe a que tanto el Ministerio del Deporte, Ministerio de Educación y las instituciones de educación superior no disponen de profesionales que se dediquen a realizar investigaciones. El reto que tiene la Academia es formar profesionales que cuenten con los fundamentos científicos y metodológicos que contribuyan a la indagación de problemas relacionados a la educación física, el deporte y la recreación, y plantee propuestas de mejora (FENEDADOR, 2012).

La UNESCO (2015a) ha identificado algunas debilidades en este aspecto:

- Falta más investigación y reflexión basada en la práctica para evidenciar mejor, el óptimo papel de la EF en la promoción de valores y educación sobre ciudadanía mundial.
- Los programas de investigación están insuficientemente financiados y no se concentran en las prioridades clave dentro de la EF.

- Las universidades no desempeñan un papel clave en el desarrollo de programas de investigación.
- No se anima a los profesores a participar en el proceso de investigación y no hay estructuras para desarrollar redes de investigación y alianzas.

4. CONCLUSIONES.

Después de analizar la problemática del profesorado de EF del DM Quito, se concluye que las universidades tienen una deuda con la formación de los docentes de EF, su formación inicial es deficiente, su formación permanente es incipiente, el acompañamiento y seguimiento es casi nulo, sus mallas curriculares desarticuladas de los currículos de EF escolar, por lo tanto es necesario replantear su formación inicial y permanente, donde se desarrolle competencias científicas, pedagógicas y disciplinarias que le permitan generar procesos educativos que promuevan una Educación Física de Calidad e Inclusiva y esta influya significativamente en los estudiantes a lo largo de su vida. Donde la investigación sea una práctica cotidiana y pueda resolver problemas en la escuela y la sociedad, y plantear propuestas de mejora.

La universidad tiene la responsabilidad de conformar de manera conjunta redes de investigación a nivel local, nacional e internacional y equipos de investigadores, que indaguen permanentemente la Educación Física Escolar, cuyos resultados sean difundidos a la sociedad en general y estos contribuyan a la mejora de la calidad de la Educación Física en las instituciones educativas del DMQ.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abad, M. et al. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(8), 137-146.

Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Sudamérica –ANDES. (2013). *Estado impulsa una correcta cultura física en el sistema educativo público*. Sábado 12 de octubre de 2013. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/estado-impulsa-correcta-cultura-fisica-sistema-educativo-publico.html>

Albarracín, A., Moreno, J. y Beltrán, V. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 27(9), 225-234.

Amuchástegui, G. (2012). Problemáticas de aprendizaje en la III formación docente que dificultan la generación de prácticas renovadoras: un análisis en prácticas docentes de Educación Física. En A. Molinari. *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*. (pp. 65-68). Buenos Aires: Renata Kándico, Gastón Genovese.

Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27), 45-63.

Carnevale, G. (2013). *La formación en Educación Física, (re) visión necesaria de concepciones claves*. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata – Argentina, 9-13 de septiembre.

Chan, A., Moura, D. & Mourão, L. (2010). Educación Física, género y escuela: un análisis de la producción académica. *Movimiento*, Porto Alegre, 6(2), 149-166.

Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades – CONADIS. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013 – 2017*. Quito. Recuperado el 10 de abril de 2016 de: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-discapacidades.pdf>

Corrales, N. (2004). *Documento Curricular N° 1: El adolescente, su cuerpo, su motricidad*. Argentina. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de: http://eleoef.wikispaces.com/file/view/Documento_1_EF_2004.pdf

Cuestas, J. & Ibañez, P. (2015). *La Formación Inicial del profesorado de Educación Física de los centros educativos del Distrito Metropolitano de Quito en el período 2014-2015 y su influencia en su desempeño profesional*. Memoria de licenciatura inédita. Universidad Central del Ecuador. Quito. Recuperado el 15 de mayo de 2016 de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/4901>.

Dirección General de Cultura y Educación - Dirección de Educación Física. (2006). *Problemas de la Enseñanza*. Argentina. Recuperado el 12 de junio de 2016 de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/documentos/documentosdescarga/def/problemas.pdf>

Federación Deportiva Nacional del Ecuador – FENEDADOR. (2012). *Plan Estratégico de la Federación Deportiva Nacional del Ecuador 2012 – 2020*. Guayaquil. Recuperado 15 de mayo de 2016 de: <http://www.fedenador.org.ec/index.php/departamento-metodologico/k2-user-groups/articulos/category/25-modelo-de-planes?download=72:plan-estrategico>.

García, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

Gracia, A. (2007). La crisis silenciosa de la Educación Física: un problema epistemológico-conceptual de la Educación Física. *Revista Corporeizando*, 1(1), 1-20. Recuperado el 20 de junio de 2016 de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/26/9>

Hoyos, A. (2011). Algunos problemas didácticos en la clase de Educación Física. *EFDeportes.com.*, *Revista Digital*, 15, 152.

Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente de la formación. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Morin, E. (2011). *¿Cómo vivir en tiempos de crisis?* Buenos Aires: Nueva Visión.

Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

OREALC/UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Recuperado el 10 de julio de 2016 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>

Pascual, C. y Fernández, J. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física. En A. Sicilia y J. Fernández (Coord). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. (pp. 21-48). Barcelona: INDE. (2016).

Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, Á. & Quiñones, C. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (1), 221 – 241.

Rodríguez, D. (2015). *Formación continua del profesorado de Educación Física y su influencia en la efectividad docente en los centros educativos del Distrito Metropolitano de Quito en el período 2014-2015*. Memoria de licenciatura inédita. Universidad Central del Ecuador. Quito. Recuperado el 16 de mayo de 2016 de: <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/handle/25000/5179>

Rodríguez, F. (2015). *La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del Distrito Metropolitano de Quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora de los centros educativos*. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco. España.

Rodríguez, F., Capote, G., Rendón, P. & Valdés, C. (2016). El pensamiento complejo en el diseño curricular de la Educación Física. *EFDeportes.com., Revista Digital*, 21, 215. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de: <http://www.efdeportes.com/efd215/el-pensamiento-complejo-en-la-educacion-fisica.htm>

Rodríguez, J. (2013). La Educación Física y su importancia para la vida. *Revista Corporeizando*, 1(11), 205-215. Recuperado el 5 de junio de 2016 de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/2016/1942>

Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20.

Rozengardt, R. (2005). Aprendizaje, juego y niño: Un modo de entender la Educación Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas*, 26(3), 111-116.

Sánchez J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31, (1), 7-17.,

Sánchez, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.

UNESCO (2015a). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos que toman las decisiones*. Recuperado el 5 de abril de 2016 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf>

UNESCO. (2015b). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado el 10 de abril de 2016 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf>

Tierra, J. (2001). Educación Física y alumnos con necesidades educativas especiales. *XXI Revista de Educación*, 3, 137-147.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 15/12/2016

Fecha de aceptación: 18/4/2017