



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

ÁREA DE PROYECTOS

DOCTORADO EN PROYECTOS

Línea de Investigación en: Proyectos Integrados

TESIS DOCTORAL

Título

**Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación
del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana**

Doctorando

Richar Jacobo Posso Pacheco

Directora

Dra. Edda Lorenzo Bertheau

Agosto 2020

Richar Jacobo Posso Pacheco



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

ÁREA DE PROYECTOS

DOCTORADO EN PROYECTOS

Línea de Investigación en: Proyectos Integrados

TESIS DOCTORAL

Título

**Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del
Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana**

Doctorando

Richar Jacobo Posso Pacheco

Directora

Dra. Edda Lorenzo Bertheau

Agosto 2020

Dña. Dra. Edda Lorenzo Bertheau en calidad de Directora de la Tesis Doctoral del doctorando D. Richar Jacobo Posso Pacheco.

FIRMO

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno/a presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En Quito a 27 de agosto de 2020



Vº Bº del director de tesis

Firmado



El doctorando,

Firmado

COMPROMISO DE AUTOR

Yo, **Richar Jacobo Posso Pacheco** con número de identidad **1712721552** y alumno del programa académico **Doctorado en Proyectos**, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En Quito a 27 de agosto de 2020



Firma: _____

CONSTANCIA

Quien suscribe, Dra. Elba Avila. Directora de la Revista Científica EDUCARE, órgano divulgativo y arbitrado de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", hace constar que el artículo titulado "**VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO "DETERMINANTE HUMANO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA"**" presentado por:

Richar Jacobo Posso Pacheco

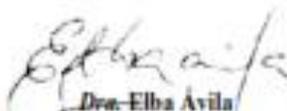
Edda Lorenzo Bertheau

Fue arbitrado y **APROBADO** para su publicación en el volumen 24 N° 3 correspondiente al año 2020

Asimismo expresamos, nuestro agradecimiento por haber seleccionado la Revista EDUCARE como medio para difundir su producción investigativa, con la seguridad que nuestros lectores encontrarán en ella un aporte valioso para el enriquecimiento de sus labores académicas. Por lo cual esperamos contar con su colaboración para próximas oportunidades.

Constancia que se expide en Barquisimeto, Venezuela a los 22 días del mes de junio del año dos mil veinte

Por el Consejo Editorial



Dra. Elba Avila
Directora-Edifora de la Revista Educare
C.I. 10.967.321



RESUMEN

En la presente investigación se propuso estimar la influencia de los factores del Determinante Humano en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana desde la Visión Constructivista; debido a que el Ministerio de Educación en el año 2016 propuso un nuevo currículo nacional de Educación Física que se alinea bajo el Modelo Educativo Constructivista, transversalizado con tres enfoques curriculares el lúdico, el inclusivo y de la corporeidad, con lo que surge la necesidad de aplicar metodologías activas como el Aprendizaje Cooperativo específico a esta disciplina para el desarrollo de los contenidos curriculares. El estudio se articula en un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo correlacional, planteando a través de la estadística descriptiva e inferencial utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. La muestra fue de 803 docentes de Educación Física pertenecientes a nueve coordinaciones zonales del país, se aplicó la encuesta con un instrumento validado por juicio de siete expertos y con una alta confiabilidad, construido bajo la operacionalización de las variables y basada en dimensiones e indicadores. Con los resultados obtenidos se pudo conocer y tener una descripción de los factores que influyen en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana. Este estudio concluyó la existencia de la relación entre algunas variables de determinante humano y dicha implementación curricular dentro de las instituciones educativas que determinan la población de estudio, entre los cuales se identificaron el conocimiento de docente, su percepción de la formación, la actitud ante el proceso y su valoración hacia las metodologías implementadas. Asimismo, y en aras de dar respuesta a los hallazgos se elaboraron unas líneas de acción en correspondencia con las principales variables influyentes y se diseñaron acciones más específicas para su abordaje.

Palabras clave: Currículo, Educación Física, Docentes, Aprendizaje Cooperativo, Constructivista.

ABSTRACT

In this research it was proposed to estimate the influence of human determinants on the implementation of the National Curriculum for Ecuadorian Physical Education from the Constructivist Vision; because the Ministry of Education in 2016 proposed a new national curriculum of Physical Education that aligns under the Constructivist Educational Model, transversalized with three curricular approaches the playful, inclusive and corporeity, thus emerging the need to apply active methodologies such as Cooperative Learning specific to this discipline for the development of curricular content. The study is articulated in a quantitative approach of a correlative descriptive character, raising through descriptive and inferential statistics using the Pearson correlation coefficient. The sample was of 803 physical education teachers belonging to nine zonal coordinations in the country, the survey was applied with an instrument validated by judgment of seven experts and with high reliability, built under the operationalization of variables and based on dimensions and indicators. With the results obtained it was possible to know and have a description of the factors that influence the implementation of the National Curriculum for Ecuadorian Physical Education. This study concluded the existence of the relationship between some variables of human determinant and such curricular implementation within the educational institutions that determine the study population, among which were the knowledge of teachers, their perception of training, attitude to the process and their assessment towards the methodologies implemented. In addition, lines of action were developed in correspondence with the main influential variables and more specific actions were designed for their approach in order to respond to the findings.

Keywords: Curriculum, Physical Education, Teachers, Cooperative Learning, Constructivist.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento a Dios por guiarme en este camino doctoral, por darme siempre fortaleza, perseverancia, constancia y entusiasmo a cada paso que daba y por permitirme culminar con éxito este gran y ansiado sueño, que sin duda cambiará mi vida.

De la misma forma quiero expresar un profundo y afectuoso agradecimiento a mi esposa y a mi familia por apoyarme y estar conmigo en todas y cada una de las jornadas de esfuerzo académico con la misma energía y amor que nos consolida.

También quiero expresar mi sentimiento de gratitud ante la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) por darme la oportunidad de continuar y culminar mis estudios, es este arduo proyecto doctoral.

Finalmente agradezco a mis docentes y tutores por el impulso colectivo para llegar a cumplir mi objetivo.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	26
1.1. Justificación de la investigación.....	26
1.2. Problema de investigación.....	28
1.3 Objetivos generales y específicos	43
1.3.1 Objetivo General	44
1.3.2 Objetivos Específicos	44
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	45
2.1 Líneas históricas de la Educación Física: base para su comprensión	45
2.2. Estudios precedentes: Contribuciones teóricas relevantes para la Educación Física	48
2.3 Referentes conceptuales	58
2.3.1 Currículo	58
2.3.1.1 Perspectivas generales sobre el Currículo	58
2.3.1.2 <i>Conceptualización del currículum</i>	60
2.3.1.6 <i>Clasificación del currículum</i>	90
2.3.2 Currículo Nacional para la Educación Física en el Ecuador	92
2.3.3 Visión Constructivista del Aprendizaje Cooperativo	96

2.3.4 Complejidad del ser humano y la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física ecuatoriana	103
2.3.5 Formación del Docente.....	109
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	133
3.1 Introducción	133
3.2Diseño de la investigación.....	134
3.3 Población y muestra.....	136
3.4 Variables	140
3.4.1 Sistema de variables	140
3.4.1.1 Variable Independiente.....	140
3.4.1.2 Variable Dependiente	141
3.5 Instrumento de investigación.....	143
3.5.1. Validez del Instrumento	148
3.5.2 Confiabilidad del Instrumento.....	151
3.6 Análisis de los datos	153
3.6.1 Análisis de las preguntas abiertas.....	153
3.6.2 Análisis de las preguntas cerradas.....	155
CAPÍTULO IV.RESULTADOS.....	157
4.1. Pregunta e Hipótesis de la investigación.....	157
4.1.1 Hipótesis.....	157
4.2Análisis cuantitativo de las preguntas abiertas.....	158
4.2.1 Análisis de las respuestas al ítem 4	159
4.2.2 .Análisis de las respuestas al ítem 9	173

4.2.3	Análisis de las respuestas al ítem 13	183
4.2.4	Panorama general del análisis cuantitativo del contenido	190
4.3.	Análisis de las preguntas cerradas	192
4.3.1	Análisis estadístico descriptivo	192
4.3.2	Análisis estadístico inferencial	205
4.4	Discusión de los resultados.....	210
4.4.1	Discusión de resultados de las preguntas abiertas	210
4.4.2	Discusión de resultados de las preguntas cerradas	213
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LÍNEAS DE ACCIÓN, LIMITACIONES E		
IMPLICACIONES		217
5.1	Conclusiones	217
5.2	Líneas de Acción	220
5.2.1	Ejes formativos	222
5.2.2	Descripción de las Líneas de Acción y acciones generales.....	223
5.3	Limitaciones e implicaciones.....	230

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.....	79
TABLA 2.....	102
TABLA 3.....	138
TABLA 4.....	139
TABLA 5.....	141
TABLA 6.....	142
TABLA 7.....	143
TABLA 8.....	146
TABLA 9.....	150
TABLA 10.....	152
TABLA 11.....	159
TABLA 12.....	161
TABLA 13.....	162
TABLA 14.....	163
TABLA 15.....	165
TABLA 16.....	166
TABLA 17.....	168
TABLA 18.....	168
TABLA 19.....	169
TABLA 20.....	170
TABLA 21.....	171
TABLA 22.....	172
TABLA 23.....	174
TABLA 24.....	175
TABLA 25.....	176
TABLA 26.....	178

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

TABLA 27.....	179
TABLA 28.....	180
TABLA 29.....	180
TABLA 30.....	181
TABLA 31.....	182
TABLA 32.....	184
TABLA 33.....	185
TABLA 34.....	186
TABLA 35.....	188
TABLA 36.....	188
TABLA 37.....	189
TABLA 38.....	190
TABLA 39.....	191
TABLA 40.....	192
TABLA 41.....	193
TABLA 42.....	194
TABLA 43.....	195
TABLA 44.....	196
TABLA 45.....	197
TABLA 46.....	198
TABLA 47.....	200
TABLA 48.....	201
TABLA 49.....	202
TABLA 50.....	203
TABLA 51.....	205
TABLA 52.....	205
TABLA 53.....	207
TABLA 54.....	207
TABLA 55.....	208

TABLA 56.....	208
TABLA 57.....	209

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>FIGURA 1</i> PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN..	43
<i>FIGURA 2</i> DIVISIÓN GENERAL DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	46
<i>FIGURA 3</i> PRINCIPIOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR.	64
<i>FIGURA 4</i> . CLASIFICACIÓN DE LA TEORÍA CURRICULAR. ELABORACIÓN	70
<i>FIGURA 5</i> PARADIGMAS CURRICULARES PROPUESTOS	72
<i>FIGURA 6</i> CARACTERÍSTICAS DE UN CURRÍCULO PARA CUMPLIR SU FUNCIÓN ESENCIAL.	86
<i>FIGURA 7</i> ENFOQUES DEL CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA ECUATORIANA	93
<i>FIGURA 8</i> COMPONENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.	98
<i>FIGURA 9</i> PROCESO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	101
<i>FIGURA 10</i> IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE EF DESDE EL ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD	106
<i>FIGURA 11</i> PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE	109
<i>FIGURA 12</i> .MEDIDAS IMPORTANTES EN LA CALIDAD DEL PERSONAL	118
<i>FIGURA 13.</i> ETAPAS DE PROFESIONALISMO	119
<i>FIGURA 14</i> CONCEPTOS INVOLUCRADOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL	121
<i>FIGURA 15</i> MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE	123
<i>FIGURA 16</i> FACTORES HUMANOS DETERMINANTES EN LA EDUCACIÓN	125
<i>FIGURA 17</i> COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA	126
<i>FIGURA 18.</i> CAPTURA DEL MARCAJE EN QDA LITER MINE DEL ÍTEM 4.	154
<i>FIGURA 19.</i> CAPTURA DEL MARCAJE EN QDA LITER MINE DEL ÍTEM 9.	155
<i>FIGURA 20</i> CAPTURA DEL TRABAJO EN QDA LITER MINE DEL ÍTEM 13.	155

<i>FIGURA 21. FRECUENCIA DE LOS FACTORES CLAVES Y EMERGENTES DEL ÍTEM 4. FUENTE: QDA LITER MINE.</i>	160
<i>FIGURA 22. FACTORES CLAVE DE LA INCORPORACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO (ÍTEM 4)</i>	161
<i>FIGURA 23. FRECUENCIA DE LOS FACTORES CLAVES Y EMERGENTES DEL ÍTEM 9. FUENTE: QDA LITER MINE.</i>	173
<i>FIGURA 24 FACTORES CLAVE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE (ÍTEM 9).</i>	174
<i>FIGURA 25. FRECUENCIA DE LOS FACTORES CLAVES Y EMERGENTES DEL ÍTEM 13. FUENTE: QDA LITER MINE.</i>	183
<i>FIGURA 26 FACTORES CLAVE RELACIONADOS CON EL FACTOR HUMANO (ÍTEM 13).</i>	184
<i>FIGURA 27 DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: NIVEL ACADÉMICO EN EL INDICADOR: NIVEL ALCANZADO.</i>	193
<i>FIGURA 28. DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: FORMACIÓN EN APRENDIZAJE COOPERATIVO, EN EL INDICADOR: NIVEL.</i>	194
<i>FIGURA 29 .DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: FORMACIÓN EN APRENDIZAJE COOPERATIVO, EN EL INDICADOR: NIVEL DE INFLUENCIA.</i>	195
<i>FIGURA 30 DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: PERCEPCIONES DEL DOCENTE HACIA AC EN EL INDICADOR: NIVEL DE IMPORTANCIA.</i>	196
<i>FIGURA 31 .DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES, EN EL INDICADOR: PARTICIPACIÓN EN LOS TALLERES.</i>	197
<i>FIGURA 32. DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES, EN EL INDICADOR: PROCESO MULTIPLICADOR.</i>	198

<i>FIGURA 33. DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: VALORACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN, EN EL INDICADOR NIVEL DE EFECTIVIDAD.</i>	199
<i>FIGURA 34. DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN EL INDICADOR: NIVEL DE IMPORTANCIA.</i>	200
<i>FIGURA 35 .DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN EL INDICADOR: FACTORES NEGATIVOS O DIFICULTADES</i>	201
<i>FIGURA 36 .DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: PERCEPCIONES DEL DOCENTE HACIA AC EN EL INDICADOR NIVEL INFLUENCIA DE LOS FACTORES HUMANOS.</i>	202
<i>FIGURA 37.DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN CUANTO DE LA ENCUESTA EN CUANTO A LA DIMENSIÓN: PERCEPCIONES DEL DOCENTE HACIA AC EN EL INDICADOR NIVEL INFLUENCIA DE LOS FACTORES HUMANOS.</i>	203
<i>FIGURA 38 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS. DATOS ARROJADOS POR EL PROGRAMA SPSS V.23.</i>	204
<i>FIGURA 39. PROPUESTA DE LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA REDIMENSIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL ECUADOR</i>	221
<i>FIGURA 40. EJES FORMATIVOS SUGERIDOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR.</i>	222
<i>FIGURA 41. LÍNEA DE ACCIÓN 1 Y ACCIONES GENERALES.</i>	224
<i>FIGURA 42. LÍNEA DE ACCIÓN 2 Y ACCIONES GENERALES.</i>	226
<i>FIGURA 43. LÍNEA DE ACCIÓN 3 Y ACCIONES GENERALES.</i>	227
<i>FIGURA 44. LÍNEA DE ACCIÓN 4 Y ACCIONES GENERALES.</i>	228
<i>FIGURA 45. LÍNEA DE ACCIÓN 5 Y ACCIONES GENERALES.</i>	229

INTRODUCCIÓN

La Educación Física es una asignatura muy significativa en el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes (Posso, Barba, Castro, Nuñez y Marcillo, 2019). En este sentido, el Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador (Ministerio de Educación, 2016) se orienta desde tres enfoques curriculares: lúdico, inclusivo y la corporeidad. El lúdico refiere una clase divertida y placentera para el estudiante en la cual desarrolle todas las destrezas mencionadas, y se cumplan los contenidos o destrezas con criterio de desempeño de los seis bloques curriculares de este currículo; el enfoque inclusivo promueve la participación de todos los estudiantes en las clases de Educación Física, con especial énfasis de los alumnos con diferentes discapacidades y necesidades educativas, los cuales pueden desarrollar la destreza física u otro aspecto de su desarrollo sea cognitivo, emocional o social en dependencia de cómo el estudiante construirá la actividad; y, por último, la corporeidad de los estudiantes en las clases y cómo éstos ante cualquier actividad realizada tomen conciencia de su accionar, adaptándola y respondiendo al entorno y a sus estímulos (Posso, Barba, Marcillo, Acuña y Hernández, 2020a).

El currículo mencionado se basa en el Modelo Educativo Constructivista y por consiguiente en la aplicación de las metodologías activas específicas para Educación Física. En este contexto, cabe resaltar que el docente de Educación Física en Ecuador durante todos estos años se ha manejado bajo el Modelo Educativo Conductista; ello ha generado que los contenidos del currículo no puedan ser interpretados, ni que se aplique metodologías constructivistas en las cuales desarrollen los enfoques curriculares (Posso, Barba y Otañez, 2020b), en tal virtud el Ministerio de Educación elaboró una Guía Metodológica de Educación Física y desarrolló varios talleres de Socialización del currículo a los docentes de Educación Física de las diferentes instituciones educativas del país, para alinear su accionar al currículo vigente y los estudiantes alcancen el perfil de salida del bachiller ecuatoriano.

Esta investigación se sustenta en estos antecedentes y asume el estudio de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física en territorio, ayudando a entender cuál es el fenómeno que experimentaron los maestros al implementar este currículo, el cual contribuye a la transformación educativa en estos tiempos; también el estudio pretende conocer las variables inherentes al proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo, de manera que los resultados permitan tener elementos para poder desarrollar niveles de contextualización reales de la situación, además de construir y adaptar estrategias metodológicas en las que los estudiantes adquieran los aprendizajes básicos indispensables.

El objetivo de la Investigación se centra en estimar la influencia de las variables del Determinante Humano en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana desde la Visión Constructivista, seguidamente, se plantean los objetivos específicos con los cuales se identifican los aspectos del determinante humano que contribuyen en la implementación del currículo de Educación Física. Vale acotar, que los factores del determinante humano se definen en este estudio como las cualidades propias del individuo desde la dimensión personal, social o profesional que se relacionan a la toma de decisiones en sus procesos de vida, en este caso, las cualidades de los docentes que los llevan a determinado accionar en el campo laboral pedagógico. Luego se analizan las variables del determinante humano que participan dentro del currículo, como también se identifican las variables que determinaron la implementación curricular estableciendo algunos lineamientos propios de la política educativa que pueden contribuir para la redimensión de la implementación del currículo en el territorio.

Dentro del marco conceptual y teórico se revisa el estado del arte, estableciendo los criterios pertenecientes al Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador desde una visión constructivista con aplicación del Aprendizaje Cooperativo. Se parte de la conceptualización del currículo como una fotografía de la necesidad educativa de una sociedad, para esto se deben plantear los fundamentos pedagógicos, filosóficos, epistemológicos, entre otros, que presenten una base sólida de la realidad educativa del país. El Modelo definido en el Sistema Nacional de Educación es el que orienta las acciones en el proceso formativo, en

este caso el Modelo Constructivista Socio Crítico, el cual permite definir un perfil de salida del bachiller ecuatoriano como el ser Justo, Innovador y Solidario, en completa sincronía con los fines, objetivos, contenidos o planes de estudio, la metodología, recursos y la evaluación que permitirán contextualizar y cumplir con los objetivos sociales del conocimiento.

El currículo se ha caracterizado por ser práctico, flexible y abierto, debido a que los estudiantes pueden ser guiados a través de una trayectoria formativa preestablecida por los docentes en la planificación meso curricular y micro curricular, de acuerdo con los requerimientos y necesidades de la comunidad educativa, y así conducir un proceso de enseñanza y aprendizaje con aportes creativos y de contextualización de parte del docente como guía que motiva la investigación, la construcción y la aplicabilidad de sus conocimientos.

El currículo ecuatoriano se caracteriza es abierto y flexible, garantizando los alumnos lleguen a la autonomía de la actividad física o autonomía del propio conocimiento motriz; es decir, plantea la contextualización, distribución, desagregación, gradación y selección de los contenidos curriculares de acuerdo con los años de educación que tengan los estudiantes con el propósito de generar una cultura de la práctica de la actividad física, que a futuro conllevará una sociedad más activa y saludable, reduciendo considerablemente, los niveles de sedentarismo en el país.

El Modelo Educativo Constructivista implementado en el sistema educativo del Ecuador, pretende direccionarlo hacia un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje en el cual el estudiante construye su entendimiento de la realidad y lo contextualiza con conocimientos previos para obtener nuevos aprendizajes; por esta razón, en Educación Física se ha adoptado como punto de partida el Aprendizaje Cooperativo debido a sus virtudes en la que el alumno no aprende solo sino aprende en un grupo cooperativo, bajo un mismo objetivo de aprendizaje, que permite alinear a los estudiantes para que éstos también aporten en la construcción de la actividad, desde lo cognitivo a través de la búsqueda de mejores alternativas para la solución de problemas, lo social, al establecer acuerdos de construcción y responsabilidades durante la ejecución de las actividades, lo emocional desde un ambiente de desarrollo de los valores y finalmente, lo motriz en la ejecución de la actividad.

Todo esto se produce cuando el docente direcciona la actividad en sintonía con los fines y perspectiva didáctica del currículo, sin dejar de lado que el aprendizaje se plantea a través de desafíos o retos motrices en los que los estudiantes deben superarlos de acuerdo con sus posibilidades; la complejidad de la tarea se establecerá con flexibilidad y apertura hacia las diferencias, es decir, desde un enfoque inclusivo. Si lugar a duda que este proceso no se ha establecido en todas las instituciones educativas y el cambio de paradigma conductista de la mayoría de los docentes de Educación Física se ha dado de forma progresiva con apoyo de la implementación de la guía metodológica y los talleres de socialización de esta.

No cabe duda, que el rol del maestro de Educación Física con este nuevo currículo debe cambiar para que se ajuste a las nuevas intenciones educativas; por eso es que se plantea desde la academia la formación de un docente investigador como prioridad, que conjugue su actuación con la posibilidad de ser innovador y ampliar las fronteras de la creatividad didáctica a opciones infinitas con las cuales las destrezas de criterio de desempeño, de diferentes bloques o contenidos curriculares se combinan para conformar otras actividades acordes a la realidad institucional y del estudiante. Se han planteado muchos modelos formativos del docente pero todos apuntan a que la práctica educativa actual debe partir del propósito del aprendizaje, tomando en cuenta los aspectos personales y contextuales de los estudiantes, es decir, se trabaja en función de las necesidades de los alumnos, y si para esto el docente debe dar más de lo que conoce, la investigación procede como una herramienta necesaria pues sin investigación no hay innovación y ésta surge desde el aula como nacimiento de la necesidad del conocimiento.

Partiendo del Paradigma Positivista y una metodología cuantitativa, en los resultados se muestran todos los hallazgos con la aplicación del instrumento, y dado que el mismo consta de preguntas cerradas y abiertas, se utilizaron procedimientos cónsonos con el paradigma elegido. Primeramente, para las preguntas abiertas se utilizó un análisis de contenido cuantitativo para codificar las unidades de análisis como factores frecuentes relacionados al determinante humano, mismos que influyen en la implementación del currículo nacional para la Educación Física ecuatoriana, es decir, las preguntas abiertas permitieron comprobar si había otros elementos a considerar en dicha implementación según el criterio de los docen-

tes. En segundo lugar, se procesaron las respuestas dadas por los docentes producto de las preguntas cerradas y se analizaron a través estadística descriptiva e inferencial para probar las hipótesis.

Las limitaciones de partida que se tuvieron en esta investigación fueron la falta de estudios previos sobre la implementación del currículo de Educación Física, debido a que las autoridades educativas a través de los años han cambiado los diseños curriculares sin haber realizado evaluaciones pertinentes, situación que obedece a los direccionamientos políticos que ocurrieron en el momento sin responder a las necesidades y requerimientos educativos de la sociedad; para el estudio resultó una dificultad para realizar la revisión bibliográfica indispensable en la sustentación del problema. Otro de los limitantes fue el tiempo disponible para la investigación, lo cual afectó muchas veces en el cronograma establecido en este estudio, alargando los tiempos de cada constructo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación de la investigación

La discusión temática acerca de la implementación de los diseños curriculares en el entorno de la Educación Física, comporta toda una priorización de orden axiológico, social y cultural, que dan cuenta del entramado relacional de un conjunto de dimensiones existenciales las cuales actúan como vectores en la práctica pedagógica para educar la condición humana; lo cual constituye el fin teleológico de la educación puesto que significa añadir valor a la vida, a todo cuanto se hace por uno y por los demás, es decir, es un referente particular de ser persona. Por lo tanto, el sistema educativo conduce a la formación de ciudadanos con conciencia crítica, responsables de sí mismos y de la realidad social y física que los rodea, que pueden actuar de manera colaborativa, solidaria, creativa en la construcción de su entendimiento de su familia y la sociedad en general.

El currículo de Educación Física en Ecuador se ha desarrollado a pasos agigantados en los últimos 20 años, tanto que hasta 1996 solo había programas deportivos, a partir de los cuales se creó un plan de estudios para la educación básica a través de un convenio Ecuatoriano-Alemán, que se implementó en el país con el Acuerdo Ministerial N° 3904 del 19 de agosto de 1997 (Ministerio de Educación, 1997); el 11 de marzo de 2014, con el acuerdo 41-2014 (Ministerio de Educación, 2014), aumenta la carga de trabajo semanal del docente de Educación Física de Educación General Básica [EGB] a partir de la cual dos horas educativas debían desarrollar el plan de estudios para Educación Física y tres horas educativas para desarrollar un programa llamado *Aprendizaje en Movimiento*, donde se introdujeron los métodos de construcción lúdicos y físicos. Posteriormente, el 17 de febrero de 2016, con el acuerdo 020-A (Ministerio de Educación, 2016), se emiten los planes de EGB para los subniveles preparatorios, elementales, intermedios y superiores y el plan de estudios para el nivel de Bachillerato General Unificado [BGU] para Educación Física.

El lanzamiento de esta nueva propuesta curricular cambia el paradigma conductista tradicional de raíz por el constructivista sociocrítico, con la que se puede alcanzar el perfil de salida del bachiller ecuatoriano *justo, innovador y solidario*. Con los nuevos contenidos curriculares o destrezas con criterio de desempeño de Educación Física, se hace necesario que se trabajen con nuevas metodologías de enseñanza como las metodologías activas específicas de la asignatura. Esto permite que los alumnos pudieran construir su propio conocimiento motor basado en la comprensión de la realidad y su contexto, considerando los conocimientos previos de los estudiantes para adquirir nuevos aprendizajes que los conlleven a ser más activos, creativos y saludables, no solo en su desempeño estudiantil sino en su diario vivir.

Desde esta perspectiva, la presente investigación justifica su importancia al asumir el estudio de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física, dados los avances originados en el área educativa que transformaron la aplicación del currículo significativamente en las clases. En este sentido, la investigación permitirá comprender el fenómeno experimentado por los docentes como parte de la transformación educativa necesaria que aspira a sensibilizar al ser humano sobre sus acciones y la gestión eficaz de sus alumnos, habilidades, aptitudes, capacidades, potencialidades en el contexto del trabajo colectivo.

Del mismo modo, conocer las variables inherentes al proceso de formación del profesorado en la implementación del Currículo Nacional en el contexto de la Educación Física ecuatoriana, permitirá el establecimiento de estrategias metodológicas activas que faciliten la enseñanza de los contenidos curriculares, lo que requerirá que los docentes aumenten sus niveles de contextualización ajustada al contexto real de los estudiantes y de la institución educativa, así como interpretar las destrezas con criterio de desempeño facilitando la creación y construcción de nuevas actividades en clase.

Vale la pena mencionar que la investigación tendrá un aporte académico, esto se informa a través de publicaciones en medios científicos que los docentes extrapolen sus conocimientos adquiridos a favor de la implementación de las metodologías activas como el Aprendizaje Cooperativo puesto que se aspira reducir la aplicación de metodologías conductistas y tradicionalistas por parte del docente. En esta perspectiva, con este currículo deben prevalecer estos cambios para la mejora de las cualidades físicas básicas de los estudiantes, bus-

cando el desarrollo integral en todas sus dimensiones, utilizando el movimiento como un medio para lograr el avance de las capacidades físicas y sensoriales, emocionales, intelectuales y sociales.

Los resultados permitirán reflexionar de lo que Velázquez (2010) plantea sobre la existencia de suficientes fundamentos teóricos y evidencia empírica para afirmar que, en la sesión de Educación Física, el Aprendizaje Cooperativo es una metodología más efectiva que la promoción tradicional del aprendizaje motor y el desarrollo de las actitudes prosociales de los estudiantes, por lo que el conocimiento que emerge del presente estudio será para los maestros una estrategia metodológica alternativa que desarrolle aspectos sociales y emocionales.

En cuanto a la importancia teórica, el estudio representa un aporte científico porque con el mismo, se estaría conociendo el estado actual de la realidad de la implementación del currículo de la Educación Física en Ecuador. Esto contribuiría a considerar la Educación Física desde una visión acorde a los tiempos postmodernos, en donde el enfoque humanista responda a un cambio o a una innovación latente, la cual requiere de una respuesta urgente que satisfaga las necesidades individuales e institucionales presentes en el entorno, asumidas con compromiso, responsabilidad, corresponsabilidad, desde la triada escuela, familia y comunidad.

1.2. Problema de investigación

Educación en tiempos de incertidumbre, es procurar que el individuo alcance una visión contextualizada de la realidad, y para ello habrá que brindarle los medios cognitivos, didácticos, afectivos, así como los conductuales que implica esa perspectiva global y compleja. Por tanto, se trata de ofrecerle adecuados soportes en su particular e intransferible construcción e interpretación del mundo. En este sentido, la educación física se entrelaza en un diálogo de saberes dentro de una dinámica globalizadora del conocimiento, la cual insta a pensar y repensar el contexto educativo en todas sus dimensiones para responder a las exigen-

cias y transformaciones necesarias sociales y culturales, contribuyendo así a la formación de la condición humana del estudiante; misma que según los ideales filosóficos de una ética pedagógica transversalizadora, le permitan al sujeto que aprende continuar desarrollando su capacidad de aprender a aprender, para desenvolverse complejamente (Pirrie, 2013). Todo ello implica -en palabras de la misma autora- que esa capacidad de aprender a aprender no solo debe plantearse en términos metodológicos hacia la autonomía académica del estudiante, sino que también se debe proponer con el fin de que el estudiante piense críticamente para realizarse como persona.

Lo antes referido invita a pensar en una Educación Física con una mirada humanista y personalizante, definido como “proceso de facilitación del desarrollo auténtico de todo lo que este sujeto es capaz de ser” (López Calva, 2006, p.85), una educación que tenga como horizonte e intencionalidad ulterior de la dignidad del ser humano. En este sentido sería oportuno determinar el esfuerzo que se gestiona en la formación docente durante su período profesionalizante concerniente al ámbito formal acreditada por las instituciones educativas y al ámbito informal. Esto coincide con lo que plantea Zabalza (2013), con respecto a lo indispensable de atender la formación del docente desde un componente que integre lo técnico, emocional y ético, es decir, todo aquello que lo habilita en sus competencias profesionales, pero también personales en la que se involucre, así como los aspectos axiológicos los cuales son factores importantes para la convivencia social. Visto de este modo, la educación física como “la disciplina pedagógica que se ocupa de la educación integral del individuo a través de la motricidad” (González, 1998, p.25) y desde los preceptos del currículo ecuatoriano se establece como prácticas de enseñanza que tematizan pedagógicamente saberes sobre las percepciones subjetivas del cuerpo y las prácticas corporales con sentido y significado contextualizado (Ministerio de Educación, Currículo de Educación Física, 2016), además aporta desde su hacer procesos constructivos que van desde lo pedagógico didáctico a lo axiológico, y favorece la construcción, y desconstrucción de saberes a través de una dinámica creadora integral, es decir, que ella se nutre desde haber y hacer de otras áreas académicas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje que emerge y es sustentado en las bases de un currículo complejo como es el caso del Currículo Nacional de Educación Física ecuatoriano,

(2016) el cual tiene una visión de aprendizaje de construcción colectiva subjetiva, que se ha ido complejizando y evolucionando de allí que ha transitado desde enfoques tradicionales de transmisión de conocimientos memorísticos un modelo con un enfoque constructivista del aprendizaje. En este sentido la postura del docente evoluciona adaptándose a las exigencias actuales educativas como agente dinamizador, es a él a quien le corresponde adaptar al currículo a la realidad del ambiente de aprendizaje así lo refiere Kreisel (2016) y asumir cada eje temático del conocimiento, no como una derivación de contenidos y conceptos, sino como un vector de inteligibilidad humana que se nutre de una fenomenología escolar y social que se encuentra en movimiento, en un continuo e interrogante constitutivo del mismo conocimiento científico.

En virtud del proceso de modernización curricular, este está sustentado en el paradigma constructivista con una visión social y ampliamente humana, dado que no solo se centra en el desarrollo motriz, sino que se involucra en los aspectos sociales, emocionales y cognitivos del estudiante ampliando así el espectro de la formación desde la Educación Física con apoyo en las áreas interdisciplinarias con miras a generar un aprendizaje significativo y válido para la vida. En este sentido, para alcanzar esos aprendizajes significativos y pertinentes en el contexto de la Educación Física del Ecuador, es necesario tener una visión clara de quién aprende y cómo aprende, lo cual trasciende no solo a conocer la estructura cognitiva y la cantidad de información que se maneja.

De allí se hace necesario disponer de los principios del aprendizaje significativo, los cuales según Ausubel (1976) ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando y así lograr una mejor orientación de la labor educativa. Todo ello conduce a una mediación pedagógica que no se limita a lo conocido, sino que irrumpe desde los saberes preexistentes, los interprete y se proyecte mucho más allá de éstos, de modo transversal hacia una verdadera unidad del conocimiento, que, además, invita a tener una noción totalmente diferente del estudiante, ya no como un ser humano descontextualizado y fragmentado en el conocimiento, sino como un ser íntegro y unitario. En este hilo discursivo, se comparte la idea según la cual es necesario dejar atrás la visión del educador destinado a transmitir de manera mecá-

nica y casi inconsciente ciertos contenidos especializados del conocimiento en la formación del individuo, prácticas que sostienen la desvinculación con las necesidades reales de su entorno en el sentido social y humano de la educación en la dimensionalidad del ser y estar ahí.

Las ideas antes planteadas, han servido de base de estudio para la promulgación de un currículo de Educación Física diferente en el Ecuador cuyas ideas se han desarrollado aceleradamente, en los últimos 20 años, tanto que hasta 1996 había planes y programas de contenidos curriculares, referentes a la práctica deportiva como aspecto primordial. A partir de esa fecha se creó un plan de estudios para la Educación Física a través del convenio Ecuatoriano-Alemania regido con el Modelo Educativo Conductista; en el 2010 cambia el currículo esta vez bajo un Modelo Educativo Cognitivista- Constructivista y a partir del 2016 el currículo es Constructivista, el cual se desarrolla con 5 horas de Educación Física a la semana para EGB y 2 horas a la semana para BGU, establecidos con el Acuerdo Ministerial 020-A (Ministerio de Educación, 2016), es decir que se cuenta con cinco currículos específicos para cada subnivel y nivel educativo como Preparatorio, Elemental, Medio, Superior y Bachillerato.

El lanzamiento de esta nueva propuesta curricular para la Educación Física está cambiando el paradigma conductista-tradicionalista, debido a las bondades que generan al estudiante una postura epistémica, didáctica y metodológica más abierta y flexible, permitiendo la posibilidad de construir las actividades con aportes cognitivos, sociales y emocionales los cuales son direccionados por el docente que se maneja desafiando a los estudiantes para superar el reto motriz. Al respecto, León, Ortiz y Manangón (2020) plantean:

El currículo como una propuesta innovadora, abierta y flexible, en que el futuro bachiller estará en condiciones de ser autónomo de la práctica de la actividad física, planteado desde el perfil del bachiller ecuatoriano, en base a la necesidad de la sociedad, diseñando tres perfiles en las cuales los futuros ciudadanos tengan la competencia en Justicia, solidaridad e innovación. (p. 270)

Se aprecia de esta manera, que en el mundo actual el desarrollo curricular gira en torno a la necesidad de establecer un lugar educativo común para todos los estudiantes, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad. Desde esta perspectiva, el plan de

estudios tiene como objetivo reconocer las diferencias individuales en todas sus dimensiones, así como la riqueza nacional, cultural, étnica y lingüística. En Ecuador, la educación es un derecho fundamental para la persona y la sociedad; y, por lo tanto, la educación con un horizonte común es necesaria para todos los ciudadanos. Es también un país plurinacional y pluricultural, por lo que se requiere una educación que tenga en cuenta todas las diferencias y que sea relevante para ellos, es decir, que los estudiantes de todas las regiones tengan acceso a oportunidades para lograr un aprendizaje común y contextualizado basado en sus propias realidades.

Como se mencionó anteriormente, el Currículo Educativo ecuatoriano de Educación Física es por naturaleza, abierto y flexible de acuerdo con las siguientes especificaciones:

Flexible, debido a que permite la organización del desarrollo de habilidades de acuerdo con el nivel y subnivel educativo, además de ofrecer una margen de libertad y diversidad de los estudiantes, de acuerdo con las necesidades y requisitos de cada región. Este criterio de flexibilidad se sustenta también en las bases del constructivismo el cual, al estar orientado con los enfoques inclusivo, lúdico y de construcción de la corporeidad brinda la oportunidad de considerar en el aula diferentes estilos de aprendizaje y aplicar estrategias de enseñanza, permitiendo que el estudiante pueda establecer una relación con el medio en su autoaprendizaje y la responsabilidad compartida (Posso, 2018).

Abierto, ya que permite incluir nuevos contenidos de acuerdo con las habilidades del criterio de desempeño que el docente requiere plantear según el interés o contexto para los estudiantes. En este sentido, el currículo exige que todas las estrategias deben ser contextualizadas a las características y necesidades de los estudiantes, al entorno en que se desenvuelven, a los objetivos del docente, a los contenidos de la asignatura, a los recursos existentes, etc. El mismo currículo refiere que al no haber actividades de esencia universal ni específica “cada docente será el responsable de seleccionar y adaptar las estrategias metodológicas más adecuadas, teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante y su contexto, que apunten a la construcción de una población más activa y saludable” (Posso, 2018, p. 20).

Por otro lado, el currículo menciona que las habilidades se pueden incorporar de acuerdo con el diagnóstico de los potenciales naturales, culturales y productivos de cada región, social, así como los requisitos y características específicas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el currículo se considera como:

- Diversificado, debido a que en cada región ofrece a los gobiernos autónomos descentralizados las pautas de diversificación que guían a las instituciones educativas para adaptar el plan de estudios a las características y requisitos socioeconómicos, lingüísticos, geográficos y culturales a través del trabajo colegiado.
- Integrado por el perfil de grado, competencias, habilidades, estándares y áreas de aprendizaje, es decir, parte de un sistema de aplicación curricular que promueve su implementación en las escuelas.
- Apreciado, ya que responde al desarrollo armonioso e integrado del alumno y promueve actitudes positivas sobre la convivencia social, la democratización de la sociedad y la ciudadanía responsable.
- Significativo, porque tiene en cuenta las experiencias de los alumnos, sus conocimientos previos y sus necesidades.
- Participativo, tal como la prepara la comunidad educativa junto con otros actores de la sociedad; por lo tanto, está abierto a enriquecerse permanentemente, y respetar la diversidad metodológica

En virtud de lo referido, se demanda entonces un docente con una postura didáctica pedagógica diferente, innovador y transformador de su práctica en la que impulse estrategias pedagógicas contextualizadas, dirigidas a brindar experiencias en las que el estudiante sea un participante activamente en su proceso formativo. Ante este requerimiento, Murillo, Martínez y Hernández (2011) señalan la necesidad de 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 aquel contenido sobre el 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 resolver problemas reales.

En tal sentido, dentro de las recomendaciones expresadas en el mencionado currículo, se contempla la implementación de las estrategias metodológicas activas como la aplicación de las técnicas del Aprendizaje Cooperativo a través de desafíos o retos motrices de Educación Física frente al conductismo y tradicionalismo, dado que “existe fundamentación teórica y evidencia empírica suficiente como para poder afirmar que, también en Educación Física, el Aprendizaje Cooperativo es una metodología más efectiva que la tradicional para promover el aprendizaje motor y desarrollo de actitudes prosociales del alumnado” (Velázquez, 2010, p. 18).

Lo antes referido, permiten reflexionar sobre el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física como una alternativa de estrategia metodológica que desarrolla aspectos sociales y por consiguiente emocionales, parte del complemento de un desarrollo motriz y si se habla de social, también se puede mencionar lo inclusivo como un medio que lo fortalece. Asimismo, esto permite especular sobre los resultados del tradicionalismo en Educación Física, los cuales evidencian un fracaso a nivel educativo. En relación con lo anterior, Posso, Barba, Marcillo, Acuña y Hernández (2020a) afirmaron que el tradicionalismo es:

El cambio del modelo educativo tradicionalista-conductista al modelo constructivista propuesto en este nuevo ajuste curricular, no se ha podido consolidar en su totalidad, debido a la permanencia por décadas en el área de Educación Física, ocasionando resistencia en docentes que han vivido en este modelo, primero como estudiantes en instituciones educativas escolarizadas, después como estudiantes en instituciones educativas superiores, por último, como profesionales en la educación. (p. 135)

Este ajuste curricular mencionado, determina el rompimiento con paradigmas o posturas didácticas pedagógicas despersonalizadas, y descontextualizadas, un cambio a la mirada de quien aprende, pero también de quien enseña. La sociedad del conocimiento demanda una pedagogía adaptada a este siglo que sea distinta y se le dé la valoración al estudiante como ser humano en su contexto social y cultural; e invita a reconocerlo como ser cognoscente capaz de participar activamente en su formación de la mano del docente como mediador de experiencias de aprendizaje reales válidos para su vida. Ciertamente existe arraigo pedagógico en las prácticas del docente de Educación Física hacia la forma tradicional, desde esta visión de concebir el hecho educativo se transfirieren conceptos estáticos e inmutables, lo

que se transforma en un culto a lo que en alguna vez se pensó que sería beneficioso para los estudiantes. Desde la experiencia del investigador la Educación Física tradicional ha sido, y es, represiva y coercitiva en la memoria moral, intelectual, discriminatoria y excluyente dentro de lo social, debido a que produce estudiantes carentes de creatividad, iniciativa, propensos a recibir solo instrucciones al hacer actividad física.

Dentro de ese rompimiento paradigmático y maneras de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje toma fuerza la teoría sociocultural de Vigostky (Rusia, 1896-1934), el cual postula el aprendizaje y la apropiación del conocimiento como el resultado de la interacción social, es decir, de la co-construcción a través de un proceso de socialización. Esta manera de aprender en la interacción toma vida en el currículo de Educación Física a través de la metodología del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo de acuerdo con Trujillo y Arriza (2006) no es un recién llegado al mundo de la educación, por el contrario, ha sido objeto de multitud de investigaciones debido a su efectividad en relación con los logros académicos y con el desarrollo afectivo, cognitivo y social del estudiante. Para Cobas (2016):

El aprendizaje cooperativo es una estrategia, a la par que metodología de innovación, que promueve de forma activa la participación del alumno, basado en la ayuda mutua y bajo la dirección activa del profesor. Por consiguiente, puede resumirse que constituye un método docente donde el aprendizaje es de todos y para todos, con la participación en pequeños grupos y el desarrollo de la enseñanza sobre la base del trabajo en grupo. (p. 161)

Se puede entender en la historia que el cooperativismo nació en el siglo XIX en Europa como resultado de la revolución industrial; las dificultades de todo tipo encontradas por el trabajador solo podrían resolverse parcialmente, sobre la base de la cooperación entre ellos. En este sentido, la cooperación es “La forma de trabajo de muchos obreros coordinados y reunidos con arreglo a un plan en el mismo proceso de producción o en procesos de producción distintos, pero enlazados” (Marx, 1973, p. 281). Los beneficios de todo tipo ofrecidos por la cooperativa al proletariado fueron la razón por la cual las nuevas fórmulas se

expandieron rápidamente, y estructuraron uno de los dos sistemas de apoyo y solidaridad en los que se estableció la clase trabajadora.

La metodología vinculante de la teoría, la praxis y la acción es una contribución del Aprendizaje Cooperativo, ante una pedagogía influenciada por concepciones enciclopédicas que la distanciaron de la realidad; entonces la cooperación se hace muy necesaria como forma de ayuda mutua, recurre a motivaciones eliminando los impulsos del egoísmo, del interés personal o de la sumisión ante un líder, sino que va más allá, a que todos aportan desde sus capacidades inherentes. Con base esta premisa González, Traver y García (2011) señalan que:

La cooperación estimula y exige la igualdad de oportunidades, en donde todos sus componentes tienen un papel de relevancia y en donde cada cual es reconocido como participante valioso, independientemente de su sexo, origen étnico, religión o situación socioeconómica. Pero previamente, cooperar se edifica a partir de la igualdad en el trato y en dignidad, sin negar o eliminar las diferencias en capacidades, ritmos cognitivos o talentos, más bien reconociéndolos y aprovechándolos pedagógicamente (p.192).

En este sentido, la formulación de la educación cooperativa da la bienvenida a la mejora humana y la dinámica del progresismo social, por lo que aborda a profundidad el aspecto del comportamiento humano, relacionándose directamente, con la adquisición del conocimiento como una alternativa nueva que generará habilidades. La educación y la formación cooperativa no se agotan dentro de la institución educativa, sino que se extienden al entorno y buscan llegar primero a los miembros de la comunidad educativa y el segundo a la sociedad, por lo que el Aprendizaje Cooperativo no termina en el presente, debido a que se proyecta en el futuro a través de su réplica a las nuevas generaciones.

Se aprecia así que la contribución que el cooperativismo puede desarrollar en el campo del contenido educativo y en la metodología de enseñanza, fue reconocida en el país desde 2016. Desde entonces, se han desarrollado diversas experiencias en la implementación de la enseñanza cooperativa en las instituciones educativas; a nivel de Ministerio de Educación se ha orientado a la práctica de metodologías activas, pero en la Educación Física es donde se genera esa especificidad de aplicación del Aprendizaje Cooperativo, que acorde al inte-

rés nacional y basada en la enseñanza mutua, tratando de crear cómo se expresa la conciencia cooperativa en los estudiantes. En este sentido, un hecho importante ha sido la reformulación e implementación del currículo o del plan de estudios para la Educación Física a partir de las medidas de cooperación.

Tomando como referencia a España, se evidencia de forma concreta en el (Decreto 230, 2017) que los centros educativos deben favorecer la capacidad del estudiante para que ellos puedan construir su propio conocimiento, a través del trabajo cooperativo de acuerdo con el contexto educativo. El Aprendizaje Cooperativo aplicado en los cursos de Educación Física influye positivamente, en las relaciones interpersonales y la mejora de las condiciones físicas y, por lo tanto, en la motivación de los estudiantes. De este modo, se considera pertinente acotar que existe la necesidad de destacar que la solidez con la cual se plantea una didáctica que afiance la educación a través del Aprendizaje Cooperativo, se asociará a los comportamientos futuros con el fortalecimiento de conductas operativas y actitudes que ayuden a definir el camino correcto hacia la bondad, hacer el bien y acercarse cada vez más a las normas de convivencia.

En este sentido, educar la condición humana en el contexto de la Educación Física haciendo énfasis en la formación integral desde el Aprendizaje Cooperativo, conduce a una interesante confrontación dialéctica entre el discurso descriptivo y declarativo del docente para abordar contextos empíricos y el mundo de un lenguaje argumentativo y valorativo de una pedagogía humanizante, así como una visión ecológica para penetrar y convivir con la ontología axiológica del ser. En este argumento, existe un determinante humano propio del docente que lo comprende las características, rasgos, actitudes, competencias y capacidades señaladas como deseables para educar al ser humano que lo llevan a tomar las decisiones en su quehacer pedagógico, y que además, constituye los referentes configurativos y axiológicos de su perfil formativo acorde con las exigencias de una mediación pedagógica compleja, no solamente, para la construcción de aprendizajes desde una perspectiva constructivista y cooperativista, sino para sentar las bases de una nueva educación fundamentada en la formación en valores.

De allí que, la sociedad moderna necesita individuos críticos y creadores, dispuestos a iniciar su campo social a través de una educación que le brinde como vía un desarrollo hu-

mano, armonioso, genuino, preparado para la vida, con un aprendizaje significativo dirigido al servicio social; una preparación que le permita participar de manera activa en actividades productivas y culturales de la sociedad en la cual está inmerso. El escenario esbozado anteriormente se entrecruza con los aspectos éticos del docente, quien debe tratar de estimular de un modo creativo la formación de los alumnos, tal como lo reconoce la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2006):

La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural. (párr. 3)

Esta cita, denota la necesidad de pensar en una educación que tenga como fin la intencionalidad ulterior y la dignidad del ser humano, pues ésta solo es posible concretar a través del esfuerzo de realización de los valores existenciales, concebidos como aquellos que ayudan a aprender a ser persona y habilitan al individuo en competencias axiológicas para la convivencia social. En este sentido, formar en valores según Martínez (2006a) conlleva a enfrentar desafíos y dificultades, frente a las exigencias de las sociedades contemporáneas inmersas en conflictos de diversa índole, que ameritan un pronunciamiento para trascender más allá de la dominación económica e ideológica en resultados benéficos, hacia un colectivo social que solicita un reconocimiento pleno de derechos y garantías en el desarrollo de la personalidad en condiciones de igualdad, justicia, paz, estabilidad, es decir, que se atienda al estudiante de una manera integral.

Es por ello, que en el Ecuador el sistema educativo ha tenido distintos escenarios respecto a los medios para mejorar la calidad educativa, razón por la cual se han diseñado planes, programas, proyectos impregnados de enfoques, tendencias modernas, centradas en el conocimiento científico y tecnológico; a veces distantes de la esencia del ser humano, por eso el Aprendizaje Cooperativo como metodología de enseñanza orienta su actuación. Desde el punto de vista normativo y jurídico vigente en el país, se ha tenido presente el desarrollo integral del individuo, por ende, se enfatiza en el respeto, así como también en el ejercicio

pleno de la dignidad humana; sin embargo, se evidencia una clara distancia entre el planteamiento filosófico, razón que es motivo de estudio desde diferentes ópticas, en interés de diversos sectores responsables de la acción educativa.

De esta manera, según Osorio-Villegas (2017) se promueven modalidades curriculares, programas de capacitación para el docente, beneficios económicos, desarrollo de infraestructura, dotación con tecnología avanzada. No obstante, se descuida la formación integral y la utilización de estrategias basadas en el Aprendizaje Cooperativo, situación que se refleja cada día en la descomposición social, familiar e institucional, que acarrea graves consecuencias en el país. La argumentación anterior, advierte sobre la necesidad de responder a las exigencias que se configuran ante la labor del maestro en el marco de la nueva realidad globalizada. En efecto, el sistema educativo ecuatoriano debe centrar su atención en la incorporación de estrategias basadas en el Aprendizaje Cooperativo, tales como la honestidad, la solidaridad y el respeto, dado que a través de estos se despiertan los sentimientos más nobles de los individuos, los cuales hacen falta poner en práctica en estos tiempos difíciles por los que atraviesa la sociedad.

La Constitución de la República del Ecuador en los artículos 26 y 343 en relación con la educación como derecho humano y deber social, se plantea como servicio público cuyo propósito es el pleno desarrollo del potencial creativo y la personalidad de cada individuo, basado en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, en conjunción con los valores de la identidad familiar y nacional, así mismo que reconoce que el centro de los procesos educativos es el tema del aprendizaje. Por otro lado, se establece que el sistema educativo nacional integrará una visión intercultural de acuerdo con la diversidad geográfica, cultural y lingüística con respeto a los derechos de las sociedades, pueblos y nacionalidades (Asamblea Nacional, 2008).

En el mismo orden de ideas, Posso (2018) en la guía de estrategias metodológicas para la Educación Física en EGB y BGU, menciona que hay tres enfoques curriculares: la construcción de la corporeidad, lúdica e inclusiva, los cuales se adaptan a las necesidades de los estudiantes con un principio de heterogeneidad; de este modo plantea la puesta en vigencia del Currículo Nacional de Educación Física bajo el modelo Constructivista Social, enmarcada en una práctica pedagógica en la cual el maestro es un mediador entre el

estudiante y el conocimiento. Por lo tanto, hay una intencionalidad formativa con los niños, niñas y jóvenes, generadora de un aprendizaje reflexivo y significativo que reconoce el papel activo del alumno en el aprendizaje.

En este contexto, la Educación Física ecuatoriana en conjunto con las demás áreas académicas y desde un sentido interdisciplinario se convierte en uno de los medios para el crecimiento cognitivo, psicológico y social del ser humano, por cuanto constituye un proceso dinámico de naturaleza social en el que se conjugan y equilibran las posibilidades del individuo que se educa con los aportes del entorno. De allí, el docente para cumplir con esta significativa misión requiere implementar estrategias emergentes innovadoras, en donde el Aprendizaje Cooperativo como enfoque didáctico garantizaría la interacción entre los estudiantes para responder a las metas educativas.

El Aprendizaje Cooperativo genera la eficiencia del docente en la dinámica de los espacios de aprendizaje y promueve la relación activa entre estudiantes, lo que puede transformar una actividad académica en un mayor compromiso para los involucrados; esto es, confirmado por Riera (2011), quien dice que el Aprendizaje Cooperativo significa realizar varios procesos de enseñanza que comienzan desde la organización en pequeños grupos heterogéneos desde los cuales los estudiantes trabajan juntos de manera que resuelven problemáticas para llegar al aprendizaje.

Por lo tanto, es prioridad del Estado y de la educación encauzarse hacia nuevos paradigmas que respondan a las exigencias de esta realidad ecuatoriana, con mecanismos de intervención en los que el educador tiene la responsabilidad de formar integral, enseñar a ser, aprender y hacer, así como inculcar las formas de convivencia social. Tomando en consideración dicho argumento, es pertinente precisar los aportes que como docente activo y en formación permanente en la Educación Física, como investigador y coordinador de proyectos curriculares, puede realizar el autor de este estudio. De ahí la inquietud de realizar esta investigación referida a conocer y describir los factores del determinante humano están influyendo en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física ecuatoriana.

Cabe señalar, que en el 2017 la Subsecretaría de Fundamentos Educativos se planteó realizar talleres de socialización a un docente de Educación Física representante de cada uno de los 1240 circuitos educativos del país, sobre los enfoques curriculares y el micro currículo de Educación Física para que estos a su vez repliquen al resto de docentes de cada una de las instituciones educativas. A tres años de la aplicación del currículo de Educación Física y con la finalización del año lectivo 2018-2019 del ciclo costa en el mes de febrero, el Ministerio de Educación todavía no ha realizado una evaluación sobre los resultados de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física y por lo tanto no se ha podido conocer las estrategias metodológicas que aplican los profesores en las sesiones de clase y cuál es su naturaleza (conductista, tradicionalista o la constructivista).

En este sentido, el Currículum Nacional de Educación Física ecuatoriana se basa en la premisa de los elementos que lo sustentan pedagógicamente, al contextualizar el aprendizaje e incorporando aquellos que se consideran pertinentes a las características de sus alumnos, en relación con aspectos socioculturales y lingüísticos, económicos, productivos y área geográfica específica. Para esto, fue necesario formar un equipo regional compuesto docentes de los diferentes niveles y modalidades educativas. Este grupo será responsable de la implementación del plan de estudios debiendo seguir las siguientes pautas:

- Preparar un plan de trabajo.
- Formular un diagnóstico que recopile y actualice los estudios realizados sobre los efectos de esta implementación curricular.
- Pensar en el potencial, los requisitos en el contexto, los desafíos en la región, las demandas de la comunidad que surgen y las características e intereses de los estudiantes.
- Incorporar el diagnóstico de poblaciones educativas con discapacidad, talento y talentos en el seguimiento de las políticas nacionales sobre inclusión educativa.
- Incorporar y actualizar las recomendaciones del proyecto educativo regional, así como las evaluaciones nacionales y regionales del desempeño de estudiantes y docentes.

- Identificar a partir de los puntos anteriores las competencias y capacidades del plan de estudios nacional para la Educación Física que se espera que se diversifique.
- Desarrollar un plan para espacios de consulta y reunión con los consejos regionales participantes y organismos públicos y privados de la región.

No obstante, llama la atención que el Ministerio de Educación todavía no ha realizado una evaluación sobre los resultados de la implementación del currículo nacional de Educación Física, por lo que no se puede asegurar que las futuras generaciones puedan adquirir una cultura de la práctica de la actividad física y sean aporte de un enfoque cooperativo en la sociedad. Por otra parte, se ha evidenciado en el Ecuador que los docentes aun cuando conocen la propuesta del actual currículo de Educación Física, mantienen las mismas estrategias metodológicas sin que exista un consenso procedimental para su alineación al currículo nacional vigente.

En el mismo orden de ideas, se observa en los docentes del área actuaciones conductistas y tradicionalistas, que pueden ser referidas desde la clasificación de estilos de enseñanza de Educación Física. Duarte-Cornejo (2017), las define como mando directo en el que el docente mantiene la organización, explica y demuestra la actividad y el alumno repite exactamente la actividad; existe además un mando directo modificado parecido al anterior, pero con la diferencia de que el estudiante realiza la actividad a su propio ritmo; y la asignación de tareas en el que el docente después de explicar y demostrar la actividad, divide a los estudiantes para que trabajen por partes y a sus posibilidades reales. Todas estas estrategias metodológicas responden a enfoques curriculares como el deportivista, el de capacidades físicas, el hombre en movimiento y el competitivo.

Sin embargo, se desconoce si se logró implementar en el territorio ecuatoriano el Currículo Nacional de Educación Física y su visión constructivista, por lo que, con base en los postulados surge el interés por investigar con responsabilidad y conciencia la temática sobre la Influencia de las Variables del determinante humano inherentes al Proceso de Formación de los Docentes en la Implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecu-

toriana; una investigación que parte de una problemática real y de gran impacto en el contexto educativo, tal y como se resume en la figura 1.

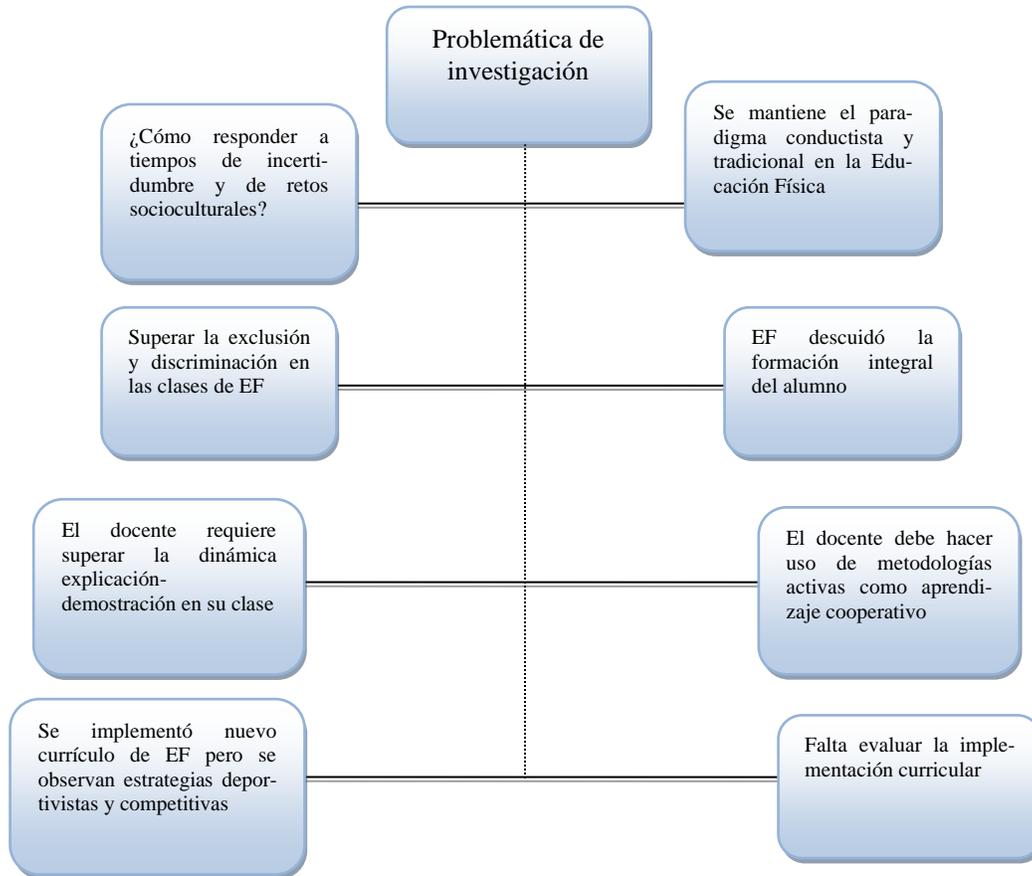


Figura 1 Problemática de investigación. Elaboración propia.

De allí, que se parte de la siguiente interrogante: ¿Qué influencia tienen los factores del determinante humano inherentes al proceso de formación de los docentes en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana?

1.3 Objetivos generales y específicos

1.3.1 Objetivo General

Estimar la influencia de las variables del Determinante Humano en la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador, desde la Visión Constructivista.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analizar las variables del Determinante Humano que participan dentro del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.
- Describir el proceso de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.
- Evaluar el proceso de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.
- Establecer la relación entre las variables de determinante humano y la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.
- Proponer líneas de acción para la redimensión de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA

En esta sección se presentan los referentes conceptuales y la contextualización teórica de la investigación, basados en la revisión del estado del arte se establece las bases de los criterios considerados en el Currículo Nacional para la Educación Física ecuatoriana desde la visión constructivista del Aprendizaje Cooperativo.

2.1 Líneas históricas de la Educación Física: base para su comprensión

La Educación Física ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, de acuerdo con numerosas investigaciones realizadas en el área, permiten hacer una línea de tiempo que remonta desde la prehistoria porque desde allí el hombre comenzó al cultivo de sus músculos como herramienta para la sobrevivencia. En un estudio documental realizado por García y Ruiz (2010) ellos señalan que la Educación Física tiene sus bases históricas milenarias y como tal tiene su origen desde las civilizaciones prehelénicas, en el año 270 a.C., (India y China) con objetivo y aplicación sistemática recibiendo el nombre de *Cong-Fu*. Más avanzada la historia en antigüedad clásica, señalan García y Ruiz (2010) se da las primeras diferencias entre actividad física y otras prácticas corporales. Es precisamente Grecia la originaria del término *gimnasia* (desnudo) vista esta como necesidad natural.

Para Platón en la República referido en López (2008) señala que, así como los escultores esculpen un ideal de belleza, hombres sin defectos, el ideal humano y el ideal educativo y la perfección humana (arete), se consigue mediante la educación en la gimnasia (el deporte) y la música (el cultivo estético, intelectual, moral) nunca la una sin la otra en ellas radica la armonía esa especial atención entre la unidad soma / psiquis.

Por otro lado, Aristóteles en López, (2008) coloca a la gimnasia al lado de la medicina argumentando que esta es buscadora de la salud. Para el filósofo la educación tiene por objetivo el cultivo del alma y señala en su texto “Política” que la educación debe

hacerse primero por el hábito y esta a su vez debe ocuparse del cuerpo antes que la mete, por lo tanto, que los niños deben ser confiados en primer lugar a sus maestros de gimnasia y al entrenador deportivo que les harán adquirir cierta disposición física y cierta destreza en sus acciones respectivamente. En este sentido señalan García y Ruiz (2010) que los griegos le dieron tanta importancia a actividad física, que sus escuelas fueron denominaron gimnasios, allí se instruían en las ciencias, la cultura, la política y las relaciones sociales, y por supuesto dedicaban un gran tiempo a la actividad física. Todo ello con el propósito de que sus ciudadanos alcanzaran la belleza y la perfección del cuerpo y el alma como era el pensamiento de Platón. Esa era la relevancia de las prácticas físicas en el contexto del pensamiento filosófico de la época.

Este breve recorrido en el génesis de la Educación Física permite inferir con base que los diversos movimientos sociales y culturales que se han desarrollado a través de la evolución del hombre, desde las primeras sociedades hasta el presente; sin duda alguna los métodos y contenidos en esta área del saber han evolucionado siguiendo el ritmo de los diferentes enfoques epistémicos, sociológicos y educativos.

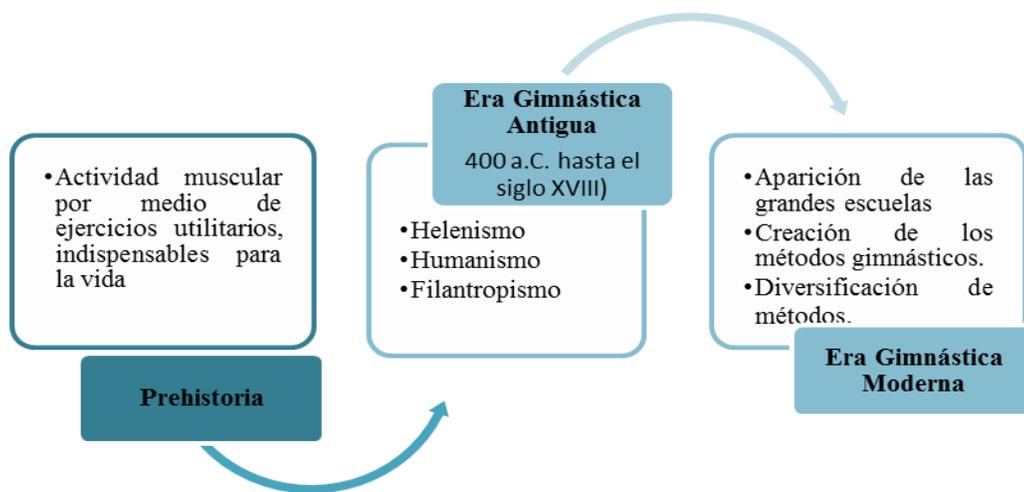


Figura 2 División general de la historia de la Educación Física Fuente: García y Ruiz (2010).

En resumida en los siglos XVII y XVIII que se desarrollaron las mencionadas escuelas gimnásticas, aportando la sistematización de lo que sería a futuro la Educación Física Escolar, y también se inició en esta época la formación de profesionales en Educación Física siendo uno de los pioneros y de lo más prestigioso el Instituto Real de Gimnasia de Suecia en Estocolmo en 1883 (Vera Guardia, 1999). En América, específicamente en los Estados Unidos la Escuela Normal de Educación Física se fundó en Boston en 1861; en América del Sur el primer Instituto de Educación Física se consolidó en 1966 en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile, la cual fue influenciada enormemente por la escuela sueca.

El surgimiento de la Educación Física se extiende a otra corriente, dirigida especialmente, a los profesionales y la población en general que solo desean mejorar la salud, lo físico y la estética, separándose del deporte por sus propios motivos. Se puede decir que esta corriente se debe a causas distintas a las ya llamadas escuelas de gimnasia. La psicomotricidad como tendencia en la enseñanza de la Educación Física toma forma alrededor de la década de 1950, incorporando la aptitud física a la neurofisiología y a la psicología. La base de esta tendencia afirma que se centra en la educación corporal para estar por encima de los aspectos motores, entrar en aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos; basándose en las habilidades psicomotoras y la reeducación motora, destacándose de ellas, introduce el concepto de psicocinética en el campo educativo.

En la década de los años sesenta emerge con fortaleza la expresión corporal, con orientación hacia la actividad creativa y de libre expresividad del cuerpo humano. Esta posición se coloca frente a otras concepciones más antiguas y difundidas. Inicialmente, se apoyó en la danza y la gimnasia rítmica buscando a través de ellas la creación de la libertad de movimiento, se utilizó y se usó ampliamente con la psicomotricidad, hoy dentro de la Educación Inicial.

En otro orden de ideas, se puede afirmar que la educación tradicional de la Grecia clásica reconocía la importancia de la Educación Física para el cuerpo humano, en un principio como el mejor medio de preparar a la población para la defensa del territorio y luego para construirlo de acuerdo con los patrones de belleza física de su época.

2.2. Estudios precedentes: Contribuciones teóricas relevantes para la Educación Física

Siguiendo la preparación de este estudio, se pudo revisar algunas investigaciones que la precedieron, lo que hace una contribución teórica relevante y significativa. Junto con la capacitación de especialistas en Educación Física. Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León (2019) realizaron un estudio destinado a verificar las estimaciones y el efecto de aplicar ciertas estrategias metodológicas a los estudiantes en el primer curso para maestros calificados en Educación Física especial. El estudio se realizó en la Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporativa; según los resultados obtenidos, se concluyó que la estrategia de trabajo en grupo tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades profesionales, la mejora de la comunicación, el trabajo en equipo y el compromiso, que a su vez facilita esta estrategia de transferencia de aprendizaje.

En esta investigación se pudo contactar que la experiencia de los estudiantes, se relacionan con el uso de estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias, incluye aspectos relacionados con la motivación, la satisfacción y las dificultades relacionadas con el aprendizaje, consideradas en el trabajo grupal, como aspectos vitales para el proceso de colaboración entre los miembros del grupo y una actitud permanente de servicio hacia el logro de los objetivos propuestos y la finalización de las tareas.

En este sentido, es posible asumir este estudio como un antecedente relevante, ya que está orientada a la atención de los estudiantes de Educación Física, área de interés para el presente estudio, específicamente para verificar el efecto de las estrategias metodológicas que ofrecen la forma de incorporar el enfoque constructivista y el Aprendizaje Cooperativo, como el trabajo en grupo y el aprendizaje significativo.

Hernández Moreno, Castro Nuñez, y Stahringer, (2019). Realizaron un estudio el cual fue titulado los diseños curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica para ello recurrieron a un análisis comparativo de semejanzas y

diferencias de las ofertas académicas, con la intención de tratar de determinar cuáles podrían ser considerados como contenidos disciplinares de la Educación Física, que permitan elaborar una propuesta de un posible diseño curricular básico y común para la formación de los docentes de esta área en los países iberoamericanos, desde la perspectiva de la praxeología motriz.

Se utilizó el análisis documental de contenido y el análisis correlacional como proceder metodológico. Se tomó como población las universidades y centros superiores de Formación de Docentes de Educación Física y Deportiva de Iberoamérica y la muestra estuvo representada por 129 diseños curriculares de los estudios de la formación de los docentes de Educación Física de Universidades y Centros Superiores de 22 países: 19 hispanoamericanos, España, Brasil y Portugal, en si se trabajó con un *muestreo sistemático* y, con una muestra elegida de forma *aleatoria*, de todos y cada uno de los países antes referidos; de tal manera que en aquellos países en que la población de centros es inferior o igual a 12 la hemos incluido completa. Para los países con una población de centros comprendida entre 13 y 48, también se ha empleado una muestra de 12 casos. Para los países en los que la población sea de 49 o más centros, empleamos un porcentaje del 25%, de los Diseños curriculares de los centros.

Las variables utilizadas en el estudio fueron representadas por: (a) Especificidad Disciplinar, (b) Formación Especializada. Y (c) Formación General. Las conclusiones derivadas del estudio infieren en la existencia de un notorio desconcierto o disparidad disciplinar y curricular, materializado particularmente en los criterios de selección y secuenciación de los contenidos disciplinares específicos. Por otro lado la elaboración y construcción de los indicadores y categorías de análisis para la reorganización de los contenidos disciplinares específicos resultaría entonces una propuesta innovadora, se denota también en el estudio que la formación de profesores de Educación Física en Iberoamérica está condicionada por el contexto sociocultural, que los contenidos generales y de especialización predominan sobre los que poseen exclusividad disciplina y por último que existe una significativa la escasa presencia de las actividades de Adaptación motriz ambiental, y en menor medida, del Juego motor y la Expresión motriz. La pertinencia de esta investigación con el estudio que se pretende realizar radica en un aspecto fundamental

el cual tiene que ver con la formación del profesional docente de Educación Física, con sus competencias académicas, y la actitud hacia el currículo.

Con el título de “Educación física y aprendizaje cooperativo: una experiencia práctica” Fernández-Argüelles, y González-González (2018) realizan una investigación desde la universidad Oviedo España, cuyo objetivo general fue comprobar si los escolares de Educación Primaria se sienten más satisfechos en el área de E.F. cuando se emplea una metodología eminentemente cooperativa, o por el contrario, cuando las clases presentan un devenir más tradicional cuyo pilar sea la competición. Los objetivos específicos del estudio estuvieron basados en (a) Verificar los posibles cambios motivacionales que puedan presentar los escolares en las clases de Educación Física cuando se utiliza una metodología cooperativa. (b) Corroborar si aparecen diferencias en cuanto a la motivación entre los escolares dirigidos por metodología cooperativa y aquellos que han seguido unas directrices competitivas. Y (c) Comprobar el grado de satisfacción de los alumnos con la práctica continuada de juegos cooperativos.

Esta investigación fue llevada a cabo siguiendo el paradigma positivista, con un enfoque cuántico nivel experimental. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de 3° de primaria, 16 pertenecientes al grupo control (51,12%) y 15 al grupo experimental (48,39%). En cuanto al género, el grupo control estaba compuesto por n=9 mujeres (56,3%) y n=7 varones (56,3%), mientras que el grupo experimental contaba con n=6 mujeres (34,4%) y n=9 varones (65,6%). La media de edad de todos los participantes era de 8,4 años. Se utilizó tres tipos de instrumentos, un cuestionario de opinión de preguntas cerradas, otro de preguntas personales abiertas y por último tres preguntas realizadas al grupo experimental al finalizar, la intervención para conocer su grado de satisfacción sobre el proceso, así como su predilección por juegos competitivos, cooperativos o ambos.

Para el análisis estadístico, se utilizó el paquete estadístico SPSS.22 para Windows y los estadísticos utilizados fueron medidas de tendencia central (media y mediana) y medidas de dispersión (desviación típica, asimetría y curtosis). Como conclusión los autores señalan que se ha podido verificar que una aplicación metodológica diferente en dos grupos, siendo una de ellas cooperativa y otra competitiva, ha comportado cambios

entre ambos, al menos en el plano motivacional. Este análisis comparativo ha sido favorecido por una situación de partida similar en ambas clases. Por otro lado, el grupo experimental ha sufrido un descenso de prácticamente un punto en el factor ligado a la desmotivación hacia las clases de Educación Física. Además, el alumnado del grupo experimental se ha mostrado altamente satisfecho con la implantación de la programación cooperativa.

Otro estudio relevante es el presentado por Babativa (2017) titulado: “El rol del docente de educación física: de lo esperado a la instituido”. Esta investigación de nivel doctoral fue realizada en la universidad Santo Tomas de la ciudad de Bogotá Colombia, El objetivo estuvo centrado en comprender la percepción de los docentes de educación física sobre dicha tensión social dada en su propio entorno laboral, por lo que la investigación fue llevada desde una perspectiva cualitativa con un enfoque histórico hermenéutico, en la cual se puso en práctica como metodología las historias de vida y como técnica la entrevista semiestructurada, la cual fue dirigida a siete profesores de educación física que narraron sus historias de vida basadas en su formación profesional y su vida laboral, con el fin de identificar la presente problemática social.

Durante este procedimiento señala el autor que fue posible obtener hallazgos los mismos demuestran la tensión entre roles y las percepciones que tiene el docente en su ambiente laboral y en otras circunstancias como la formación del educador física, su origen académico y la pertinencia de su perfil profesional en la escuela, también el rol del docente de Educación Física el cual se interpreta como un papel profesional forjado en la academia y restringido en la escuela, El rol prescripto y el rol asignado, una tensión social en el entorno educativo y la tergiversación de la Educación Física en la escuela.

En virtud de los resultados obtenidos, esta investigación tiene relevancia para el estudio de los factores humanos que inciden en la puesta en marcha del currículo de Educación Física ecuatoriano, dado que el factor docente es un elemento primordial para la consecución de los aprendizajes y por ende en la relevancia que puede llegar a tener un currículo por lo tanto el recorrido metodológico llevado, así como los hallazgos encontrados brindan luces que pueden guiar la siguiente investigación.

Por su parte, Hoyos (2015) en su tesis doctoral sobre la formación del docente de Educación Física en México como una necesidad de un cuerpo troncal, la cual tuvo como objetivo el examinar la educación de los profesores de Educación Física, con el fin de establecer una proposición metodológica que sirva como simiente para los emprendimientos de estudio de esta ciencia en las Instituciones de Educación Superior. El programa metodológico utilizado para la presente indagación fue de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal y descriptivo. Para lo cual se aplicó una prueba a 358 profesores que laboran en los sistemas Universitario y Normal.

Uno de los objetivos fue saber lo que opinan los profesores sobre su formación original recibida en su institución educadora, relacionada con el perfil de egreso y su desempeño profesional. De los cuestionamientos que se hicieron a los profesores fueron sobre la trascendencia y la adecuación de los contenidos curriculares considerados, y qué contenidos consideran que debería tener la mayor carga en los bosquejos de estudio de las instituciones que forman licenciados en Educación Física o carreras allegados en México. Otra pregunta importante para este trabajo fue conocer si los profesores de la muestra habían profesado deporte federado a priori de su ingreso a estos estudios.

Por su parte Homero Galarza (2015) de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Dirección de Posgrado de la Universidad Técnica de Ambato Ecuador, realiza su investigación titulada: “Los juegos cooperativos en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Mario Cobo Barona en Ecuador”. Este estudio tuvo como objetivo general, determinar la incidencia de los juegos cooperativos en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en la mencionada unidad educativa, y entre los específicos: (a) diagnosticar la influencia de la práctica de los juegos cooperativos en la sociabilidad entre estudiantes (b) Analizar el rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato y (c) Diseñar una propuesta de Juegos Cooperativos que ayuden a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La metodología empleada fue desde un enfoque cualitativo, dado que se analizó y buscó la relación existente entre los juegos cooperativos con el control de la agresividad en los estudiantes. También se aplicó un enfoque cuantitativo por cuanto se obtuvieron datos numéricos que permitieron tabular

estadísticamente y evidenciar los resultados obtenidos en la investigación. El tipo de investigación fue exploratorio explicativo debido a que primeramente fue necesario realizar la observación de los estudiantes a investigarse, con todos sus elementos y las relaciones que se desarrollan entre todos sus pares, la muestra estuvo representada por 322 estudiantes y todos los docentes del área. Y para el procesamiento de la información se utilizó la estadística descriptiva y la inferencial.

Los resultados de este estudio permiten al autor referir que. (a) los Docentes de la utilizan muy poco el juego sobre todo cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de su asignatura, lo que impide que el estudiante explote sus capacidades, limitándose a ser un simple receptor de conocimientos. (b) Los docentes se limitan a aplicar estrategias y/o metodologías obsoletas que no contribuyen mayormente para que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades y destrezas (c) Los estudiantes se sienten muy cómodos con las asignaturas que aplican nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, en especial con aquellos que aplican juegos cooperativos, (d) Los juegos cooperativos ayudan al aprendizaje cooperativo, mismos que influye en el rendimiento académico, dado que existe un alto nivel de colaboración, de coordinación de esfuerzos para resolver alguna situación, con distribución de responsabilidades en los resultados obtenidos y con excelente relaciones interpersonales tanto entre pares como con los docentes. Esta investigación tiene una gran pertinencia con el estudio que se pretende realizar dado que maneja en todo su proceder una de las categorías álgidas en la investigación como es el aprendizaje cooperativo.

Camilli (2015), a su vez, presentó una investigación con el objetivo de verificar estadísticamente, si el Aprendizaje Cooperativo es efectivo como metodología de aprendizaje, en comparación con el aprendizaje individual en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y la eficiencia; el estudio fue un enfoque cuantitativo, preexperimental. A partir de los resultados, concluyeron que el Aprendizaje Cooperativo es un ejemplo de innovación metodológica, ya que los estudios meta analíticos desde finales del siglo XX lo confirman; es una metodología que favorece no solo el rendimiento académico, sino también las situaciones afectivas e interpersonales.

Estas investigaciones sobre los antecedentes de la Educación Física cooperativa han sido muy relevantes, porque están interesadas en comprender la versatilidad del

Aprendizaje Cooperativo como un hecho comprobado, debido puede aplicarse a diferentes edades y en una variedad de situaciones y contextos diferentes. Sin embargo, la universidad es una de las etapas educativas que informa el menor número de síntesis cuantitativa, porque hay pocos estudios primarios que midan la efectividad de esta metodología, porque prevalece la clase magistral; por lo tanto, es necesario capacitar a los docentes, pero también a los estudiantes y las políticas educativas que decantan los recursos humanos, físicos y económicos para su implementación.

Por su parte, Méndez, Fernández-Río, Méndez y Prieto (2015) con el objeto de confirmar el grado de trabajo asociado a los bloques de contenidos del currículo de Educación Física (EF) en Educación Primaria (EP) en Asturias. En donde 120 maestros de EF, 58 mujeres (48.3%) y 62 hombres (51.7%), con una media de edad de 40.87 ± 7.53 años, accedieron a responder un cuestionario ad hoc proyectado para ponderar el nivel de trabajo asociado a cada bloque de espacios y las variables que pueden estar condicionadas. Tras la consumación de un análisis de los datos obtenidos de tipo expresivo y otro posterior de canon inferencial, género, edad, permanencia en el servicio docente, ciclo en el que se imparte docencia y educación inicial y permanente se han expresado como fuertes indicativos del trabajo en la práctica.

El bloque de contenidos referido a los juegos y deportes es el que más se aborda en la práctica, en deterioro, significativamente, de las dedicaciones artístico-expresivas y la salud. La preponderancia de este bloque se presenta en toda la edad a excepción del primer ciclo, adonde se aprecia un máximo trabajo referido al cuerpo: figura e inducción. Las mujeres manifiestan una mayor alineación al trabajo de semblante corporal y salud, frente a los docentes hombres que orientan más su docencia hacia los juegos y ejercicios y las habilidades motrices. Otros factores como la trascendencia que el docente asigna a cada bloque, la motivación para su impartición y la satisfacción tras su postura en práctica se presentan como factores concluyentes del tipo de compromiso realizado.

Tomando en cuenta la interpretación y discusión de los aspectos obtenidos, se puede asegurar que los maestros asturianos siguen teniendo una visión deportiva de la EF en EP, lo que se pone de manifiesto en la exorbitante frecuencia de individualidades del bloque de

contenidos referente a los juegos y deportes (5) en la práctica de sus programaciones docentes. La índole, con el máximo predominio de la mujer hacia los bloques del cuerpo (1), habilidades (2), actividades artístico-expresivas (3) y salud (4), frente al hombre en donde predomina el trabajo sobre los juegos y deportes (5) es un factor condicionante de la docencia en EP. La formación original y permanente, la antigüedad de los docentes, así como el grado de trascendencia y la motivación de unos u otros contenidos se presentan como factores contundentes en la designación del trabajo en las UDD. Los resultados del presente estudio sugieren un estudio, y en su azar un replanteamiento, de la gestación que se está ofreciendo en las Facultades de Educación, a los diplomados de Magisterio en EP. Se debería formar a los futuros docentes de forma homogénea en los cinco bloques de contenidos y, sobre todo, hacerles partícipes de la trascendencia que todos esos bloques tienen sobre la enseñanza del niño de estas etapas.

En el mismo orden de ideas, Martín (2014), quien presentó una investigación, cuyo objetivo fue determinar la idoneidad del aprendizaje cooperativo para su uso en las escuelas rurales, así como identificar las barreras que existen en el proceso y las estrategias que se han desarrollado para superarlas. Investigación cualitativa con una estrategia sociocrítica, donde se utilizó el método de investigación de acción para comprender los resultados; el estudio permite reflejar los métodos de origen cooperativo, ya que lo mismo en las aulas estudiadas permitió una dinámica diferente que desarrolló situaciones en las que los estudiantes eran lo suficientemente autónomos para trabajar por sí mismos y se ocuparon de las pequeñas dificultades que el resto requería de sus compañeros de clase.

Con respecto a las barreras y las estrategias para superarlas, fue posible visualizar a través de los resultados que, para llevar a cabo cualquier proceso de transformación educativa o didáctica en un aula, es necesario que las personas que están en el contexto de las acciones estén muy convencidas. Entonces, si se encuentran contradicciones, tienen suficiente optimismo para continuar buscando alternativas que luchen contra ellas hasta que encuentren los resultados esperados. Esta conciencia es lo que implicaría un gran esfuerzo en la tarea, en resumen, para que el aprendizaje colaborativo produzca buenos resultados, era necesario que los maestros y los propios estudiantes quisieran enfrentar un cambio importante pero compartido.

La relevancia de esta investigación radica en el hecho de que el proceso de reforma curricular y su implementación deben adoptarse, deben tener criterios efectivos para la formación docente, lo que le permite adaptarlo a los estándares de calidad educativa actual en su contexto. Un enfoque sólido de colaboración asegura el gran éxito de esta metodología en las escuelas, pero muchos maestros continúan evitando su aplicación; la barrera común que se ha demostrado es la ignorancia de los métodos metodológicos del éxito educativo y la forma de lograrlo adecuadamente.

Por otro lado, Gómez et al. (2016) aborda a través de un artículo el diseño curricular para el área de Educación Física, establecen una información partir del documento base de clases mínimas. Los apartados que hay en esta labor son los objetivos, las capacidades centrales y los contenidos. El objetivo del actual análisis es presentar, esclarecer y fundamentar la nueva gestación de los ambientes curriculares que conforman el área de Educación Física para la etapa de primaria. La modificación que se está produciendo en el procedimiento formador español exige que se haga una revisión de nuestras prácticas docentes, por un flanco; y de nuestra concepción acerca de los principios curriculares, por otro. Todo progreso en el sistema educativo exige una revisión en el trabajo del profesorado para adaptarse a dichos cambios. Este litigio se articula a través de un clima que sirve de manual o tocante para el docente en su quehacer: el currículo. La carencia de pensar en su superioridad, así como incentivar al profesorado para su rendimiento y crítica, son dos aires que se antojan difíciles de hogar.

Como conclusión se establece que en este trabajo se ha probado y especificado las decisiones que se han tomado para el nuevo enfoque que se ha distinguido consagrar a una herramienta de cometido tan importante como es el currículo. Partiendo de una concepción ideológica explícita, parte del sendero entre la racionalidad práctica y crítica, y bajo un enfoque de currículo como práctica, se ha superado a clarificar nuestra noción de Educación Física como enseñanza universal a través del cuerpo y el movimiento, cuya meta es el desarrollo personal y social. Los objetivos, con marcado temperamento práctico, deben enriquecer el cambio de las inteligencias de nuestros alumnos: cognitivas, físico-motrices, afectivas y socio-relacionales. Las competencias esenciales serán desarrolladas a

partir de las tareas planteadas en la práctica, sin omitir la competencia motriz como tipo clave en el enjuiciamiento de enseñanza-aprendizaje de nuestra área. Los contenidos se organizan alrededor de dos grandes ejes pedagógicos: el cuerpo y el movimiento. Utilizando una imagen primorosa, se ha distinguido consagrar una base sobre la que cada docente comenzará a “realizar su propia escultura” dándole manera y adaptándola al contexto educacional concreto.

Asimismo, Avedaño y Parada (2015) publicaron en su artículo, *El currículo en la sociedad del conocimiento cognitivo*, el cual tuvo como objetivo el descifrar el ensimismamiento del currículo y sus asociaciones con la indicación asociación del saber, la reproducción cultural y la cognición. Desde lo teórico se delimita el conocimiento del currículo enfatizando en su categoría principal, la gestación de la sabiduría como base de la cognición de los habitantes. Se analizan las implicaciones de la reunión del saber, así como algunas de sus características para acertar juicios de conexión entre currículo, cultura y asociación de la información. Además, se exploran los soportes y principios de la conclusión de la modificabilidad estructural cognitiva (MEC) de Reuven Feuerstein y el efecto de sus orígenes en la localización inmaterial del currículo. Se concluye que la cultura de los sujetos es la simiente práctica para incubar recursos cognitivos basados en el tráfico de la novedad. La cultura y la corporación del saber ofrecen a la formación el contexto pertinente al cual se debe adecuar el currículo, a fin de replicar a la asociación actual y a los logros de los colegiales.

Cada uno de los estudios anteriores está relacionado con el presente, ya que centraron su atención en identificar los factores dentro del determinante humano que influyen en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física ecuatoriana desde la visión constructivista del Aprendizaje Cooperativo. En este sentido, a partir de estas subvenciones, para cualquier proceso de cambio que pueda ser lo suficientemente notable para los estudiantes y profesores, es necesario contar con su participación y compromiso, un principio importante, en cualquier caso. La interacción se entiende como el motor del desarrollo intelectual, pero para este propósito, dicha interacción debe mantenerse en el uso de instrumentos comunicativos que permitan que las discusiones, análisis, toma de decisiones, discusión, intercambio, etc., sean de calidad suficiente.

2.3 Referentes conceptuales

2.3.1 Currículo

2.3.1.1 Perspectivas generales sobre el Currículo

El término currículum surge en la Universidad de Glasgow en 1633, pero para otros cate- dráticos, la palabra aparece en 1582 en la Universidad de Leiden. Según Portela-Guarín, Taborda-Chaurra, y Cano-Echeverry (2018) lo que puede garantizarse es que las dos insti- tuciones estaban bajo la influencia de las ideas calvinistas desde que Leiden fue fundada con el propósito específico de formar predicadores protestantes en su reorganización. El vínculo entre el protestantismo, el calvinismo y el *plan de estudios* se apoya en la difusión de nuevos supuestos sobre la efectividad de la escuela y la sociedad en ese momento. La teoría calvinista de la educación intentó utilizar el término currículum para referirse al curso *multianual*, es decir *,todo uniforme* en un sentido de contexto estructural y secuencia inter- na; por lo tanto, el significado dado al término currículum no solo fue *seguido* sino también *terminado*.

En los siglos XVI y XVII, el término currículum se amplió para indicar y reiterar lo que debería estudiarse año tras año; después de la Edad Media, la palabra currículum se convir- tió en un documento específico que contenía las especificaciones de estudio de cada curso. Para Almeida (2012), los estudios e investigaciones sobre el plan de estudios en el campo pedagógico son recientes. Surgen como objeto de estudio e investigación en los Estados Unidos en el siglo XX, mientras se producen movimientos migratorios y el proceso de in- dustrialización. A partir de ese momento, hubo un aumento en la administración de la edu- cación para racionalizar el proceso de diseño, desarrollo y prueba de los planes de estudio; sin embargo, las publicaciones y la investigación en educación se han desarrollado a gran

velocidad y con la misma intensidad con que se ha ampliado y abordado la política educativa en el mundo.

Etimológicamente, el término currículum del verbo latino *currere*, con el significado literal de carrera o lugar donde ocurre; según Gimeno-Sacristán (2010), la palabra ha determinado el orden y la representación de su significado. En griego, la primera referencia más cercana a la palabra currículum según Almeida (2012) es el término *amos* que significa camino; pero el significado más cercano que se utiliza para el plan de estudios son las palabras cuidado de día de pago (educador), de día de pago (niño) *másagôgè* (conducción), que también se refiere a la idea de carretera. En español, este concepto en el plan de estudios se divide en dos sentidos, por un lado, se refiere al camino o curso de la vida y sus consecuencias y, por otro lado, considera la sensación de desarrollar la carrera del estudiante y más específicamente, revelar el contenido del curso, especialmente su organización: lo que el estudiante debe aprender, superar y en qué orden debe hacerlo.

En el mismo orden de ideas Gimeno-Sacristán (2010) establece que el concepto del plan de estudios se caracteriza por las desiguales cosmovisiones y las muchas posiciones educativas que responden a diferentes realidades. Desde una perspectiva en la historia de la educación, el término currículum no se ha utilizado en el campo bibliográfico hasta el siglo XX. El uso de este término solo se expandió después de la segunda mitad del siglo, cuando hubo un aumento significativo en la producción científica de origen anglosajón traducida al español y portugués.

Es así como el currículum como campo de estudio tiene su punto original cuando el educador y profesor universitario estadounidense Franklin Bobbitt publicó su libro "The Curriculum" (1918), y definitivamente, se convierte en un plan de estudios en la escuela, en los maestros y los estudiantes; el documento que contiene y aborda el contenido, establecen niveles y organizan el horario escolar, es decir, el organizador de la enseñanza y el aprendizaje (Bobbitt, 1918). A partir de ese momento, el plan de estudios deja de ser visto como una rama simple de la educación general y es considerado como un campo de especialización profesional, rigurosamente especificado y medido.

2.3.1.2 Conceptualización del currículum

El currículum es un término que se refiere a una realidad aclarando que “(...) es la regularización de los elementos que fijan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (Romero-Sánchez, García-Luque y Cambil-Hernández, 2016, p.62). Toda construcción curricular contextualizada, concreta el modelo educativo para la formación de sus ciudadanos, a fin de promover el desarrollo científico, tecnológico y cultural de un país; “El currículum constituye un elemento clave en el diseño y desarrollo de cualquier sistema educativo, en la medida que permite materializar necesidades, problemáticas, desarrollar ideas emergentes y concepciones establecidas en dicho sistema” (Alvarado Mendoza y Villareal Torres, 2019, p. 6). De allí que el currículum educativo presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados “el diseño y la acción; lo estático y lo dinámico; el modelo y la realidad” (Sacristán, 2013, p.75), Aspectos importantes en el desarrollo curricular de los centros educativos, dado que permiten establecer los vínculos entre la práctica docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo señala el autor.

Relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal. (Gimeno Sacristán, 1989, p.3)

Es importante destacar que el concepto de currículum como tal es impreciso tiene una concepción polisémica, Para investigadores como Cáceres-Mesa, Pérez-Maya y Chong-Barreiro(2017), el concepto de currículum se acerca a cualquier educación formal, aunque cada uno de los autores revela su propia definición de una manera muy especial; “la multiplicidad de definiciones de currículum se sustenta en que unos autores lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias” (Malagón, 2008, p.138). Ahora bien, de acuerdo a las exigencias del campo

educativo actual es considerado de acuerdo a Toro Santacruz, (2017). como la trayectoria que realiza el estudiante en la escuela para lograr su formación, es decir, el recorrido que hace el aprendiz desde que inicia sus estudios en la educación inicial hasta la educación superior, o el nivel escolar que transcurra, adquiriendo una serie de aprendizajes.

Este mismo sentido la autora antes referida señala que es importante tener una visión clara de los es un currículo para que este pueda responder a las exigencias y necesidades de la sociedad actual de allí que manifiesta que el currículo “no debe ser un documento regulador de lo que se requiere enseñar”(Toro Santacruz, 2017, p. 467) , por ello debe ser considerado como una propuesta educativa que puede ser construida y modificada desde las necesidades y requerimientos socioculturales de nivel local, nacional e internacional, entendiéndole a la flexibilidad curricular como una oportunidad de integrar la diversidad. Desde esa visión sociocultural Osorio-Villegas (2017) sostiene que:

El currículo es, entonces, el proceso de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito de la escuela. Cuando se le refiere como selección de contenidos culturales, se señala la relación con contenidos intelectuales y procedimentales a aprender y con contenidos axiológicos que estén orientados a la concreción de un proyecto global educativo-cultural para sus estudiantes y, en última instancia, para la sociedad. Por tanto, esos contenidos culturales como contenidos del currículo son condición lógica para que se den procesos de enseñanza en la escuela, los cuales se estructuran o se organizan bajo claves psicopedagógicas para ofrecerse como proyecto cultural-educativo en la Institución. (p. 147)

Desde la perspectiva actual hace énfasis Toro Santacruz, (2017) que la conceptualización del currículo en la educación del siglo XXI, exige que en su proceso de construcción se considere la flexibilidad, la pertinencia curricular, los principios de enfoque sistémico y de la complejidad, la integralidad, la inter y transdisciplinariedad que permitan atender a problemáticas contextuales emergentes con temas relacionados con la equidad de género, la sustentabilidad ambiental, la interculturalidad, la globalización, entre otros. Al tomar en cuenta todos estos elementos se estaría dando una concepción amplia de los que significa el currículo, esta visión global le da mayor pertinencia social y con ello una se estaría cumpliendo con los principios de integralidad de la educación.

2.3.1.3 El plan de estudio: elemento organizador del currículo

El plan de estudio es "una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas" (Cáceres-Mesa, Pérez-Maya y Chong-Barreiro, 2017, p. 20). Por su parte Almeida (2012) hace una división de este concepto en tres tipos: como un plan o guía para la actividad escolar regulada; como diseño escolar; y el currículum que mejora de forma contextualizada la educación vocacional. De esta forma, se acepta la complejidad y diversidad conceptual que existe, y se destaca ciertas dimensiones que constituyen la educación. Si bien es cierto en los tres puntos de vista mencionados anteriormente, se percibe un punto común en relación con el concepto curricular. Los autores señalan los beneficios formativos de la educación cuando existe un vínculo entre lo que se enseña, es decir, todos aquellos aspectos teóricos que tiene que ver con los contenidos conceptuales y lo que se aplica lo cual hace referencia a los procedimentales y actitudinales.

Desde esta óptica se puede inferir que en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe existir una conexión entre teoría y práctica por un lado y por los otro los contenido y el método a utilizar, todo ello con base a un contexto social y cultural, esto permite inferir que cuando se habla de plan de estudio no se hace una derivación a la planificación del docente como tal, esto conducirá a una reducción de todo lo que implica el currículo, entonces podemos decir que el plan de estudio es "un conjunto de aplicaciones de conocimiento reflexivo que permiten comprender, guiar y mejorar la acción del diseño curricular" (Torres, 2005, p. 179). El plan de estudios es una secuencia de unidades y contenido organizadas para que el aprendizaje de cada una de ella se pueda lograr a través de un acto simple, respaldado por las capacidades específicas de las unidades anteriores; es decir, es una secuencia de contenido organizada de tal manera que el aprendizaje en cada materia puede tener lugar fácilmente, a partir de las condiciones ya dominadas por el estudiante; esto da la idea de coherencia y organización curricular.

En el mismo orden de ideas, Agraz-López, Camacho-González, Camacho-González y Benítez-Virgen (2019) determinan que el plan de estudios representa un campo de estudio

disciplinario que ha dado lugar a una reflexión teórica; por lo tanto, es una forma de proponer preguntas sobre cómo las ideas, el conocimiento y la enseñanza están vinculadas con propósitos educativos específicos. Por otro lado, Gonzales-Cubas (2018) se refieren al plan de estudios como un fenómeno material, sociopolítico y técnico profesional, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, la cultura ofrecida como las medidas continuas y que promueve también las experiencias reales.

En línea con los autores anteriores, Farroñan-Santiesteban, Ravines-Miranda, Yoplack-Zumaeta y Caro-Soto (2017) definen el plan de estudios como un conjunto de supuestos sobre la partida, los objetivos que se desean alcanzar y los pasos dados para lograrlos. Este debe entenderse a través de tres enfoques: el plan de estudios oficial cuyo eje es la planificación del sistema educativo y la carrera que los estudiantes deben completar; en este sentido se puede considerar al plan de estudios como un conjunto de oportunidades académicas que se ofrece a los estudiantes a través de propuestas de enseñanza planificadas. En otro sentido, es el plan de estudio es una cultura vivida y aprendida en un contexto social de constante interacción entre estudiantes docente y el espacio físico académico que los alberga.

En palabras. Pérez-Méndez, Pérez-Arellano, García-Sastré (2017) los planes de estudio tienen que ver con la organización y planificación de cada asignatura escolar, representan una de las tareas más importantes y una herramienta fundamental de apoyo de los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje. En este mismo sentido, Arim, Goyeneche, Katz-kowicz, Sicilia, Vernazza y Zoppolo (2016) afirman que el plan de estudios es el resultado de un proceso sistemático que proporciona reglas técnicas indicadas por la ciencia básica; también señala que es un cuadro de doble entrada, que obtienen acceso al contenido programático, y por otro surge el comportamiento deseado. De igual manera, los planes de estudio “constituyen la planeación del acto educativo y tienen como finalidad sistematizar el proceso de aprendizaje, a través de la organización lógica del contenido” (Gaceta Juchimán, 2016, p. 2), y “son pensados en función de lo mínimo que se debe cumplir en un curso” (Díaz-Barriga, 2009, p. 42).

Lo referido muestra que el plan de estudios se convierte en un importante regulador de la enseñanza de su desarrollo, pero proporciona un vínculo constante en su progreso; "al aso-

ciar el contenido, los grados y la edad de los estudiantes, el plan de estudios también es un regulador de las personas" (Gimeno-Sacristán, 2010, p.23), y, en consecuencia, un hecho crucial para la organización de la estructura de la escuela que existe hoy. La definición e implementación del plan de estudios como un organizador y estructurador de los cursos dio a los docentes y estudiantes una dirección en la provisión de los elementos que componen la enseñanza, estableciendo un nuevo orden secuencial

No obstante, esa organización de contenidos no debe estar desvinculada de la realidad social y cultural, debe existir una relación de los conocimientos con la sociedad de tal manera que los aprendizajes propuestos tengan cabida en la vida de los estudiantes y sean útiles en su desarrollo humano como principio del acto educativo. Con base en lo señalado Scurati (1982, citado por Zabalza, 2004) propone nueve principios básicos para el desarrollo del currículo, los mismos orientan para hacer ajustes o adaptaciones educativas requeridas por los requisitos educativos los mismos se detallan a continuación (figura 3)



Figura 3 Principios básicos para el desarrollo Curricular. Elaboración propia a partir de Scurati (1982)

El principio de la realidad: Este principio se refiere referirse no solo al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en la escuela. Esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo

Principio de racionalidad: Señala el autor que quien programa un currículo no puede esconderse tras normas, costumbres, imposiciones o demás, sino que debe explicar, definir, seleccionar, empeñarse directamente en la construcción de experiencias plenamente decisorias. El currículo debe ser una decisión previamente pensada en términos de lo que se espera y hasta donde se puede llegar

El principio de socialidad: Programar un currículo, señala Scurati(1982, citado por Zabalza, 2004) significa mediar en la diversidad a través de un consenso operativo (diversidad de posiciones, de competencias, de intereses), este principio se convierte “en una especie de objeto transaccional, de espacio de comunicación-negación social” (Zabalza, 2004, p, 32). Es fundamental para la consideración del presente principio señala el autor la creación en la comunidad educativa de actitudes participativas y democráticas que den cabida a su aplicación. Para conseguir las se debe pensar cómo democratizar la escuela en donde todos los estamentos puedan dar su aporte al proyecto sociopolítico como es la escuela misma.

El principio de publicidad: esto significa que, a través de la programación, el marco para las intenciones y la acción planificada deben quedar claros, de modo que se ejerza un control externo de la comunidad educativa, ambos antes de que comience el plan de estudios, como bajo su realización. Un currículum, “es una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de una propuesta educativa, de forma tal que la haga susceptible de un análisis crítico y capaz de ser trasladada efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p 10).

Principio de intencionalidad: cuando la información en el plan de estudios se vuelve clara, para el conjunto de componentes y sus efectos que no se proporcionaron previamente, se toman las decisiones apropiadas, e integrarlos en el marco de los objetivos buscados intencionalmente, para eliminar su interrupción para que los eventos sigan el curso deseado.

El principio de organización o sistemática: requiere una organización funcional de los elementos del plan de estudios: cómo se puede aplicar todo lo que se puede abordar; cómo los diferentes componentes del plan de estudios deben estar relacionados entre sí para que funcione como un todo integrado y no como un conjunto de medidas ilimitadas.

Principio de selectividad: Medios de saber elegir entre posibles planes educativos. La muestra debe cumplir los criterios de valor, oportunidad, congruencia y funcionalidad situacional.

Principio de decisión: la implementación de un plan de estudios es un proceso complejo junto con pautas anticipadas y / o decisiones de instrucción de la comunidad escolar en su conjunto o del maestro mismo.

El principio de autenticidad de la confiabilidad de la deficiencia predicha: se basa en la asunción necesaria del carácter dialéctico en el currículo. Tanto la escuela como el maestro siempre están dispuestos a introducir tantos cambios como sean necesarios para mantener o cambiar el curso de los eventos.

2.3.1.4 Teorías del currículum

Los especialistas en currículum ofrecen varias teorías curriculares que difieren, básicamente, en la forma en que establecen relaciones entre los elementos que componen la teoría. Sin embargo, debido a la polisemia del término currículum, generado por el pluralismo ideológico que produce la palabra, actualmente, existe una vaguedad y ambigüedad conceptual que genera confusión terminológica, lo que dificulta una definición lineal de la teoría curricular. En este sentido, Silva (2000) establece que el concepto de teoría se asocia generalmente, con lo que descubre, lo que da una correspondencia entre la teoría y la realidad; es decir, es una representación, una imagen, un signo, un reflejo de la realidad que le precede. Por lo tanto, para el autor, el plan de estudios es un objeto que precede a la teoría, que solo parece descubrirlo y explicarlo y, por lo tanto, estaría involucrado en su producción.

En el mismo orden, Gimeno-Sacristán (2002) comenta que la teorización sobre el currículo debe estar relacionada con las condiciones para su realización y la reflexión sobre la acción educativa. Por lo tanto, el currículo establece la necesidad de una sociedad que desea aprender y autorrenovarse. De hecho, es difícil obtener una teoría adecuada sobre el plan de estudios, ya que cada curso, en diferentes niveles educativos, tiene sus propias característi-

cas y refleja diversos contextos socioculturales. Sin embargo, se entiende que es esencial conocer y analizar los estudios sobre teorías curriculares, desarrollados por diferentes investigadores, para comprender las prácticas educativas y los debates sobre las reformas curriculares a los que se han sometido los sistemas escolares en las últimas décadas. Hay posiciones y reflexiones de cada teórico permitieron identificar y legitimar lo que se llama teoría curricular, lo que se verifica en la opinión de Kliebard (2004):

La noción de teoría del *curriculum*, ocupó una parte importante en el pensamiento de aquellos que se relacionaban con el currículum en general, al menos desde la publicación de este volumen. Desde entonces se han escrito muchos artículos sobre teoría del currículum por parte de academias destacadas, se han otorgado doctorados, e incluso apareció una revista dedicada a la teoría del currículum. Por lo menos en este aspecto, la organización de la conferencia y la monografía que le siguió fue un notable éxito. (p. 226)

En esa perspectiva, para Bravo (2007) desarrollar una teoría es sistematizar sus fundamentos, elementos, perspectivas, dimensiones y crear una relación de coherencia entre estos componentes. La teoría del currículo es un conjunto de oraciones relacionadas que tienen coherencia curricular, los cuales constan de sus elementos y manejan su desarrollo, uso y evaluación. Para algunos investigadores, según el mismo autor, la teoría del plan de estudios es un conjunto de reglas que utilizan el aprendizaje como base para desarrollarse. Según Gimeno-Sacristán (2002) se deben considerar cuatro situaciones para el desarrollo teórico del plan de estudios:

- El estudio del currículo debe enfocar la cultura de una manera oculta y clara, dadas las condiciones sociales que se desarrollan;
- El currículum está condicionado históricamente, en una sociedad con una fuerza dominante de intervención y reproducción
- El plan de estudios es un espacio donde la teoría y la práctica interactúan;

- El plan de estudios es un proyecto elaborado que condiciona a los maestros en su implementación y, por lo tanto, debe tener flexibilidad para que los docentes intervengan en él.

La teoría del currículo es la enseñanza de los estudiantes de acuerdo con el contexto vivido, "el currículo es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad". (Díaz-Barriga, 2016, p.643). Para Kliebard (2004), la teoría del currículo es un conjunto de declaraciones vacías sobre el propósito del currículo, y por lo tanto es importante considerar una teoría del currículo: conocer el territorio al que se aplicará la teoría; examinar y conocer sus necesidades; tener una idea de cómo irá la teoría; y buscar un ejemplo, incluso si está incompleto. Romero-Sánchez, García-Luque y Cambil-Hernández (2016) afirman que el núcleo del problema de la teoría curricular reside en las relaciones entre la teoría y la práctica y en las relaciones entre la educación y la sociedad, porque es a través de medidas educativas que se prueban los valores, como también sistematizar factores básicos, elementos, perspectivas y dimensiones que integran este campo de estudio.

Asimismo, Almeida (2012) menciona que no solo habrá una teoría para el currículo, sino también diferentes modelos que intentan explicar el currículo en toda su complejidad; de hecho, tanto la historia del plan de estudios y sus diversas definiciones, como las diversas teorías planteadas, dan una visión de los cambios y las perspectivas sobre la relación entre la educación y la sociedad. Dependiendo de la importancia de los estudios sobre teorías curriculares, se presenta algunas teorías articuladas a lo largo del tiempo y algunas clasificaciones que permiten comprender los diversos métodos existentes.

Tejada (2005), después de Hameyer, confirma que organiza la teoría del currículo en cuatro teorías:

Teorías de Legitimación, que demuestran la relevancia y trascendencia del currículo para lograr el desarrollo autónomo de los individuos formados.

Teorías Curriculares como un proceso que considera el currículo interactivo y de acción social.

Teorías Estructurales, que son responsables de la organización del contenido y el argumento de lo que se debe aprender.

Teorías sobre la Aplicación e Implementación del Plan de Estudios que se ocupa del desarrollo, aplicación y generalización de las estrategias que implementan el plan de estudios de manera correcta y positiva.

Además, Fonseca-Pérez, y Gamboa-Graus (2017) consideran cinco corrientes fundamentales para organizar y procesar la teoría curricular que a veces se interfiere y se apoya mutuamente.

Filosóficas: brindan una concepción de la vida y un ideal de hombre que se quiera alcanzar, orienta la finalidad educativa, influye en su concreción las corrientes y tendencias presentes en cuanto a: objetivos educativos, organización, sistematización y selección de las asignaturas.

Socioculturales: incluye el conocimiento de valores, actitudes y expectativas que se desean conservar y transmitir mediante el sistema educativo.

Psicología: permite adentrarnos en las características evolutivas de los escolares en las diferentes etapas de su vida para poder orientarse en el proceso metodológico del aprendizaje.

Pedagógicas: atiende el papel del maestro y la escuela en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Epistemológicas: Es decir, cómo se construye el conocimiento.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2002) considera que las teorías del currículo son en sí metateorías que estructura el currículo y su forma de pensarlo. Y tienen como función servir como modelos e influir en la forma en que los docentes interpretan y consumen los contenidos, es decir la teoría se convierte en mediadora entre el pensamiento del docente y la intención de la educación. En virtud de los antes señalados, Pinar (2008) establece tres clasificaciones para la teoría curricular.

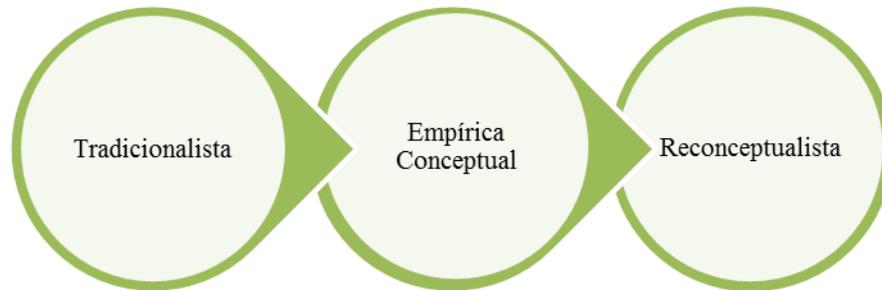


Figura 4 . Clasificación de la teoría curricular. Elaboración propia a partir de Pinar (2008).

Tradicionalista: se basa en un método de comportamiento a través de la pedagogía de acuerdo con los objetivos. La intención básica de la tendencia tradicional es ofrecer un servicio a los maestros como una especie de guía.

Empirista conceptual: parte de la idea de que el plan de estudios se está construyendo mientras se está desarrollando; más bien, los métodos de las ciencias sociales se aplican a la teoría e investigación curriculares desde una perspectiva integral en el tiempo y el espacio.

Reconceptualista: consideran la investigación como un acto político e intelectual, es decir, toda actividad intelectual tiene una dimensión política. Por lo tanto, se dan cuenta de que el desarrollo del plan de estudios es político y para comprender los problemas es necesario ubicarlos históricamente. De esta manera, rechazan la visión técnica y utilizan una perspectiva llena de valores y una estrategia que conduce a la liberación política a medida que estudian y analizan curricularmente.

Toro-Santacruz (2017) en una revisión histórica de las teorías curriculares propone un desglose de ocho teorías diferentes que llama *Atractores*, es decir, el canal a través del cual la teoría o el modelo lo caracterizan.

El Atractor Platónico: las escuelas son responsables de elegir a sus estudiantes más inteligentes y educarlos con una mirada a los futuros líderes; por supuesto, el gobierno es responsable del diseño curricular que incluye la filosofía de Platón.

El Atractor Republicano: el papel de la escuela es preparar a los ciudadanos para vivir en democracia y, por lo tanto, el plan de estudios debe evitar la diversidad y la controversia.

El Atractor al Servicio de Dios: el plan de estudios se caracteriza por la relación *Stidiorum* de los Jesuitas y está destinado a estar con la escuela, para educar a los estudiantes en lugar de informar.

El Atractor Científico: el propósito de la escuela es aumentar el talento científico y, por lo tanto, confiar el diseño curricular a los expertos.

El Atractor lo Hace él Mismo: aquellos que aprenden construyen sus propias realidades a partir de sus experiencias, para que el plan de estudios funcione mejor al crearlo en cada contexto.

El Atractor de Ingeniería del Currículum: según esta teoría, es necesario tener en claro para qué sirven las escuelas y cómo se debe configurar el plan de estudios, como un proceso que plantea lo técnico en el que el contenido, los objetivos y la evaluación se presentan en una cadena de producción sin errores.

El Atractor Neomarxista: considera que la institución educativa debería servir para sensibilizar a los ciudadanos sobre las cadenas que la oprimen y desarrollar el plan de estudios en un aspecto que no es neutral ni se gana la opresión o la liberación.

El Atractor Reserva: la escuela es un elemento decorativo de segundo orden al que se le han encomendado tareas de poca importancia, ya que las cosas más relevantes, como la moral, la vida familiar y la educación política para el trabajo, se encuentran bajo organismos importantes.

Aunado a lo anterior, autores como Kemmis y Smith (2008) proponen tres paradigmas importantes para la teoría curricular, tales como: teoría técnica, fundamento técnico o plan de estudios como producto; teoría práctica, la interpretación simbólica y el currículum como proceso; y teoría crítica o currículum como práctica (figura 5)

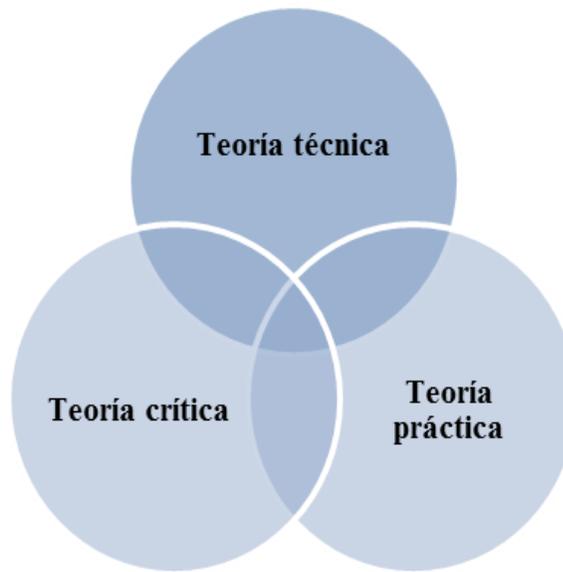


Figura 5 Paradigmas curriculares propuestos por Kemmis y Smith (2008).

En virtud de ello la teoría presenta la realidad pedagógica como algo natural y tiene como objetivo motivar científicamente la acción práctica y racionalizar los procedimientos que abordan la relación entre lo que propone la enseñanza y lo que los estudiantes deben lograr en el proceso de aprendizaje; la siguiente teoría hace una contribución a la primera, que dice que no hay conocimiento científico que no esté bajo tendencia; es decir, todas las teorías se construyen en función de los contextos sociales e históricos que pueden implementarse en las prácticas educativas y, por lo tanto, están cargadas de valores; en otras palabras, la teoría práctica se centra en los procesos más que en los resultados; en cuanto a la teoría crítica en el plan de estudios, busca superar tanto la visión técnica racional como el valor exagerado que la teoría práctica aporta a los significados personales. (Kemmis y Smith 2008).

Teoría técnica del currículum

La teoría técnica del plan de estudios tiene como objetivo justificar acciones prácticas y racionalizar los procedimientos entre los métodos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje.

Según Pinar (2014) esta función no aclara como se deben lograr los resultados y tampoco por qué ciertos objetivos son deseables; también afirma que, desde esta perspectiva el plan de estudios es el producto de un sistema de desarrollo curricular y, por lo tanto, los objetivos o propósitos para la práctica de la enseñanza están establecidos previamente, lo que implica la definición precisa de los objetivos y formulación en términos de resultados; el control máximo de todas las variables: la separación entre teoría y práctica; y la clara separación del papel de docentes, estudiantes y especialistas en el desarrollo curricular.

Dentro de esta posición, Almeida (2012) se considera al docente un profesional técnico, equipado con las habilidades y destrezas para ser un maestro efectivo. El estudiante, por su parte, es visto como un agente de su propio aprendizaje que procesa información, adquiere conocimiento y actitudes hacia la reconstrucción y la diferenciación. Está claro que para la teoría técnica del plan de estudios existe una distinción entre los aspectos sociales y culturales de la sociedad y la acción activa de la institución educativa. Lo relevante es lo que determinan las fuerzas principales y la escuela es solo el medio para implementar lo establecido. Como dice Kemmis y Smith (2008):

La teoría técnica sobre el currículo considera la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la escolarización y al currículo, como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos de la sociedad, imputados a la sociedad normalmente por algún grupo; a veces articulados por las burocracias estatales, y, en ocasiones, decididos por una tecnología de “evaluación de necesidades”, una forma de estudio orientado al descubrimiento de lo que los miembros de una comunidad creen que

son las necesidades educativas a las que las escuelas y los curriculares deben responder. (p. 112)

Según esta base para el plan de estudios, Almeida (2012) argumenta que la teoría técnica lo señala como un producto que aparece como un plan descriptivo que controla y normaliza el proceso educativo; especifica las metas y objetivos, así como el contenido y las experiencias de aprendizaje que deben aprenderse, este plan de estudios plantea la enseñanza previa, predice y establece una serie de estructuras y objetivos de aprendizaje.

Teoría práctica del currículum

La teoría práctica del currículum se caracteriza por ser racional para la acción, "es una forma de razonamiento donde las personas no pueden ser guiadas simplemente, aplicando reglas técnicas" (Kemmis y Smith, 2008, p.64). En esta teoría, en lugar de priorizar el diseño y la planificación de la acción, se enfatizan los procesos, significados y percepciones subjetivas, intenciones y cualitativos, de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se mejora al enmarcar al individuo dentro de una sociedad democrática.

Asimismo, esta teoría describe e intenta comprender el fenómeno educativo en su múltiple complejidad e integridad, ya que el estudiante, en lugar de asimilar, retener y memorizar información, debe descubrir conceptos y soluciones. El profesor tiene el papel de investigador y analista de contextos, situaciones, contenidos y rutinas, ya que la teoría es diferente en cada situación de aprendizaje porque hay varias variables en el aprendizaje. Según Kemmis y Smith (2008), la teoría trata sobre una perspectiva personalista que ve a la sociedad como un conjunto amorfo de individuos que pueden contribuir a las decisiones prácticas adoptadas en la sociedad.

No hay duda de que la teoría práctica del plan de estudios está más involucrada en la vida social y cultural que la teoría técnica, ya que no implica un proceso de acción de acuerdo con reglas predeterminadas, sino que lleva a cabo la acción pedagógica con una evaluación prudente obtenida de la relación coherente entre la teoría y la práctica. Por su parte, Almei-

da (2012), señala que el plan de estudios no puede continuar reduciéndose, sino que debe exceder la realidad escolar; se propone que este debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo que no termine en el diseño simple, sino que incluya su implementación. De allí que esto da como resultado que el plan de estudios se separa de su reduccionismo teórico para convertirse en un proceso que incluye al espectador, lo que permite informar de los efectos producidos en el conjunto de relaciones, experiencias y procesos que surgen en la institución educativa cuando se aplica el proyecto curricular.

Teoría crítica del currículo

La teoría crítica del currículum comienza como una reacción a los enfoques positivistas e interpretativos, tratando de superar la visión racional y tecnológica que entiende la educación como una realidad objetiva en sí misma, el valor excesivo que el paradigma práctico les da a los significados personales. Para la teoría, el plan de estudios es un instrumento para la reproducción de los modelos de relaciones de poder y desigualdad existente en la sociedad; por lo tanto, juega un papel ideológico que debe ser desenmascarado. Esta teoría se basa fundamentalmente, en el discurso dialéctico y su objetivo principal es la transformación social y la emancipación del individuo. Se requiere que todas las personas involucradas en el entorno escolar tomen decisiones y, por lo tanto, construyan el plan de estudios que se sitúa en la realidad social existente, entendiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso participativo y de negociación que promueve la crítica ideológica.

Dentro de esta teoría, el establecimiento de objetivos se logra a través de procesos de diálogo y discusión entre agentes. Los ejercicios y las actividades deben ser construidos en función de un aprendizaje que se comparte, que se trabaje en el medio ambiente. El contenido debe ser importante socialmente, de esta manera, el valor de la experiencia general y el análisis del impacto del currículo en la vida global de los estudiantes en temas sociales y políticos; es decir, la educación como una evaluación acordada y negociada se entiende como evidencia de la contribución de las actividades para mejorar el contexto. Según Kemmis Smith (2008) la teoría crítica en el currículo dice que se colabora con los maes-

tros y otras personas relacionadas con la educación en la escuela y las instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas tanto en la teoría como en la práctica.

El diseño del currículo basado en la teoría crítica requiere un análisis del contexto social y educativo, en este sentido, se pretende cuestionar y explicar los factores ideológicos y sociales que dan lugar al desarrollo de un currículum que la sociedad necesita. La dinámica del diseño metodológico del plan de estudios está implícita e integrada en la comunidad académica y estudiantil de la escuela. Según estos argumentos, el plan de estudios no termina en el plan, sino que se extiende a través de la misma realidad en la que funciona, ya que es un proceso que articula múltiples áreas y manifestaciones interactivas impregnadas con un fuerte sentido crítico y no olvida resaltar el entorno político y la práctica ideológica allí; el plan de estudios evoluciona desde su diseño hasta la realidad escolar donde se aplica, en otras palabras, se contextualiza.

Por lo tanto, de acuerdo con la teoría crítica, el currículo es una realidad social y educativa compleja que abarca el conjunto de diferentes experiencias, expectativas e historias que los maestros y los estudiantes expresan. El currículum se define como una práctica social, política y educativa presente incluso en el diseño del proyecto curricular, su aplicación en la jornada escolar y su evaluación, siempre desde una perspectiva crítica y globalizadora; por lo tanto, esta teoría reconoce que el plan de estudios ya no puede entenderse como un proyecto simple, inalterado y neutral sin pasado, debido a que contribuye a la clarificación de las intenciones, significados complejos y conflictivos de las relaciones socioeducativas y culturales, que configuran la trama diaria de la institución educativa en su interacción con las especificaciones normativas del plan de estudios formal.

2.3.1.5. Caracterización del currículum

Como dice Almeida (2012), crear un plan de estudios, ya sea escolar o universitario, es una tarea difícil, organizada y planificada por un equipo; debido a que en la mejor de las circunstancias, la institución educativa o el comité especializado es responsable del delicado trabajo de formar un grupo especializado que tenga un amplio conocimiento de

todos los principios que forman parte del proceso de su elaboración, desde la creación de un plan de estudios, por lo que se debe basar en los fundamentos que dan forma y significado a un sistema educativo. Como se puede ver, está claro que el plan de estudios es el instrumento que abarca varios aspectos importantes de una educación, ya sea escolar o universitaria; sin embargo, los propósitos educativos no son válidos para todas las edades, ni responden como modelos universales para todas las personas, están cambiando y son tan dinámicos como la sociedad y el entorno científico.

El plan de estudios debe estar dirigido a decidir de manera clara y concreta los objetivos y metas para los cuales debe llevarse a cabo el proyecto educativo del curso escolar o universitario. De acuerdo con los objetivos que se pretende alcanzar, el plan de estudios debe comprender el contenido de los planes que se realizarán en clase y establecer no solo los criterios de evaluación, ni los indicadores de evaluación sino también los indicadores de logro, ya que los objetivos dicen para qué se deben enseñar estos contenidos y por qué están estructurados de tal manera; es decir, el proceso de elección de objetivos indica claramente, la filosofía educativa de la institución, que debe estar en armonía y ser coherente con su entorno sociocultural. El plan de estudios también debe reflejar las cualidades fundamentales de la sociedad, que requieren un conocimiento amplio y profundo de la realidad social, que puede adquirirse a través de un análisis objetivo de las necesidades establecidas por la sociedad actual.

Según Torres (2005) considera que el desarrollo curricular se lleva a cabo en el espacio y, por lo tanto, la historia institucional en la que se implementa el currículo. De esta manera, la escuela o la universidad pueden adaptar su organización y actividades para preparar a los ciudadanos y profesionales técnicamente capacitados para actuar en diferentes sectores. En el aspecto sociológico o ideológico, el plan de estudios debe contar con la sociedad, es decir, todo lo contextualizado en dependencia de los problemas encontrados por la comunidad educativa específicas. Los requisitos sociales y culturales al apreciar el conocimiento, las actitudes y los valores que debe tener un maestro al ejercer su profesión. Con base en los fundamentos epistemológicos, los planes de estudio de los cursos deben considerar el conocimiento como algo que se construye a través de la interacción entre el docente y el estudiante, aclarando que el proceso en la educación son siempre perspectivas contrastantes,

enriqueciendo los horarios conceptuales y cambiando los escenarios erróneos por otros escenarios esenciales.

Los fundamentos psicológicos que apoyan el proyecto curricular de un curso de formación docente deberían fomentar en el futuro educador el conocimiento de la visión integral y global de sus alumnos; el discernimiento de los períodos evolutivos de desarrollo de cada alumno, aprovechando los niveles cognitivos y el conocimiento que el alumno construyó previamente; conciencia de la necesidad de aprender un idioma para tener significado y así abordar los factores emocionales y metodológicos; comprender el papel destacado de la memoria integral del alumno como un proceso de reestructuración activa; el conocimiento de que el desarrollo y el aprendizaje de los individuos tienen lugar en contextos sociales y, por lo tanto, la interacción social en la escuela es un lugar de aprendizaje socioafectivo y cognitivo; crear conciencia sobre el uso de una metodología flexible que contempla y desarrolla la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento e investigación por parte de los estudiantes para que pueda generar un aprendizaje significativo, que en sí mismo es un objetivo muy difícil de alcanzar, pero para el cual la educación debe apuntar.

Si se desea desarrollar un cierto tipo de plan de estudios para la formación del profesorado, debe trabajarse para que la educación promovida en las nuevas generaciones genere valores, principios, contenidos y contextualizaciones. Es decir, el curricular abierto y flexible para la formación docente debe ser pluralista en el sentido de los enfoques propios de cada currículo, con programas, metas y objetivos que se apliquen a las condiciones de la comunidad para los futuros docentes, es decir, un plan de estudios que se ajuste al modelo social en nuestro entorno inmediato. Para esto, se necesita conocer los modelos y funciones existentes para poder debatir de manera segura e informada. Estudiar los tipos y características que puede proporcionar un plan de estudios ayuda a comprender los niveles de concreción del plan de estudios en un curso y, por lo tanto, basar las reflexiones de esta investigación.

El proyecto educativo para un centro de educación obligatoria o un curso universitario dependerá seguramente, de las regulaciones, leyes y regulaciones del gobierno al que pertenece. Sin embargo, dentro del mismo nivel, cada institución educativa tiene cierta independencia para desarrollar, aprobar e implementar un proyecto de capacitación que contenga

los valores, objetivos y prioridades del centro de capacitación, que a menudo se refleja en el tipo y las características del plan de estudios que se implementa. Por lo tanto, se entiende que es importante conocer las características y ciertos aspectos del plan de estudios básico, abierto y cerrado (Tabla 1).

Tabla 1

Planes de estudio y sus características

Plan de estudio	Características clave
Cerrado	Delimitado. Organizado previamente por autoridades educativas Visión del especialista.
Básico	El equipo directivo trabaja con los maestros para preparar el plan. La institución puede tomar algunas decisiones sobre el plan.
Abierto	Considera el entorno comunitario y sociocultural. Autonomía del docente.

Nota: Elaboración propia a partir de Casanova (2006).

El plan de estudios cerrado delimita el contenido de todas las materias que lo convierten en sus detalles operativos más pequeños, para Casanova (2006), con referencia a la estructura de la materia, área, contenido, métodos, técnicas, evaluación y contextualización, y también con respecto a en organización: horarios, uso de espacios, normativa interna, modelo de gestión, establecimiento de relaciones institucionales y canales de información internos y externos.

En este tipo de plan de estudios, sus partes están determinadas por las autoridades educativas, no permiten que los maestros interfieran o hagan ningún cambio, por lo tanto, corresponde al maestro implementarlo con un determinado grupo de estudiantes. Quienes defienden la aplicación del plan de estudios cerrado afirman que la educación es responsabilidad de la sociedad y, por lo tanto, el plan de estudios debe ser diseñado por especialistas que no participen en los intereses comerciales y profesionales de los docentes.

El plan de estudios básico también está bajo la guía de las autoridades educativas, con una diferencia sustancial con respecto al plan de estudios cerrados: el equipo de administración de la escuela trabaja en estrecha colaboración con los maestros. Al preparar el plan de estudios, se adoptan las características del entorno específico en el que se desarrollará. De esta manera, el instituto educativo puede establecer pautas generales que converjan con lo dispuesto a la educación que quiere una sociedad, asegurando la progresión constante y continua del aprendizaje y evitando que los estudiantes sufran grandes desequilibrios socioculturales.

El plan de estudios abierto puede explicarse como uno que no establece la realización final de su implementación, dejando las decisiones de aplicación apropiadas para la autonomía de los profesionales de la enseñanza, dependiendo de las características del entorno y la población objetivo. Es un modelo que busca adaptarse a la realidad educativa a través de un análisis integral del entorno, permitiendo al profesor investigar en el aula para poder teorizar la enseñanza, es decir, le da la oportunidad de proponer una determinada metodología basada en una encuesta en el aula. Este tipo de plan de estudios respeta el pluralismo cultural sin cancelar la autonomía de los docentes con sus propios proyectos educativos.

En todos los tipos de planes de estudio, hay elementos básicos, tales como los objetivos generales del sistema, las competencias a dominar, el contenido esencial y los indicadores de evaluación, que pueden considerarse componentes indiscutibles y quizás interminables, incluso en un plan de estudios con un perfil cerrado. Según Casanova (2006), el plan abierto se refiere a la siguiente reflexión:

El diseño curricular abierto suele marcar las capacidades que deben desarrollarse y/o las competencias que deben adquirirse al finalizar las diferentes etapas o niveles en los que se estructura el sistema, unas líneas de contenidos aceptados como importantes para continuar con aprendizajes posteriores – incluso con aprendizaje a lo largo de la vida, en una concepción de educación permanente – y criterios o indicadores de evaluación que ofrezcan información acerca de lo conseguido y

permitan mejorar el sistema de modo paulatino. Los problemas para aplicar el currículo abierto vienen más de las estructuras administrativas y de funcionariado – que derivan en organizaciones rígidas y difícilmente variables – que, de la propia elaboración del diseño, realizada en muchas ocasiones, con gran profesionalidad por parte de los centros educativos. (p.31)

Una institución educativa no debería tener un plan de estudios abierto en sentido estricto, ya que tendría que dejar su plena determinación en manos de los maestros, de modo que los organismos de coordinación y gestión no impongan ninguna premisa en su diseño o aplicación que, de acuerdo con las directrices de política educativa en todo el mundo y en cada país, requerir una práctica de currículo abierto en sentido estricto sería una utopía. Sin embargo, se pueden adoptar diferentes niveles de flexibilidad y apertura con posibilidades de adaptación, y hay diferentes modos y grados de apertura que pueden ser más o menos flexibles, como señala Casanova (2006), el instituto desarrolla su propio plan de estudios que afecta a todos los ciclos, etapas y niveles. Pero solo especifica pautas para que los docentes del área diseñen su proyecto específico.

Estas se relacionan con las metas planteadas después de un diagnóstico de conocimientos, tomar referencias sobre los contenidos planteados en los cursos pasados, el informe del docente del curso anterior y la perspectiva del currículo, como el uso de los recursos docentes disponibles y organización. Luego, los maestros detallan sus objetivos, eligen contenido, actividades y materiales didácticos de una manera que especifica todo lo que faltaba anteriormente, que se trabajará en el aula. Este programa planificado y escrito en equipo se implementará con los ajustes que algunos estudiantes necesitan para sus características personales en concordancia a sus propósitos de enseñanza.

Teniendo en cuenta los modelos de acción didáctica en el aula y teniendo en cuenta la necesidad de la motivación de los estudiantes, a la vez que se tiene una base de conocimientos que permite construir un nuevo aprendizaje sobre el mismo, es posible asumir dos posiciones: 1- El maestro visualiza un horario y motiva a su grupo a través de diversas estrategias para implementarlo en condiciones favorables para interesarlo en la unidad de aprendizaje

que desarrollará. De esta manera, él controla más o menos explícitamente, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. 2- El grupo de maestros no especifica el contenido y las actividades en las que se trabajará, dejando estos puntos abiertos para negociaciones con los estudiantes. Por lo tanto, el maestro debe delinear en el aula y ofrecer su participación y elección grupal. Este enfoque significa que usted tiene un alto nivel de autonomía educativa porque el programa no está "cerrado" hasta que las partes involucradas lo implementen.

El plan de estudios abierto representa la base que una sociedad necesita que sus ciudadanos se eduquen de forma democrática y pluralista con expectativas de interculturalidad, y contribuye al desarrollo de un individuo que puede desarrollarse en la sociedad de la que forma parte. Así, según Lafrancesco (2004) el plan de estudios abierto establecido por las especialidades, que su intención, preparación y aplicación, tiene las siguientes características:

- Se basa en la persona que se considera activa, debido a que se interactúa con el contexto real.
- Da interés a los problemas individuales de los estudiantes.
- Considera que la situación de desequilibrio creada por las diferentes influencias del exterior las cuales son positivas.
- Ajuste los programas continuamente.
- Basa todo el proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo cognitivo, con complejidad creciente a través de reorganizaciones continuas.
- Significa que este proceso depende de un amplio repertorio de experiencias para cada etapa de madurez.
- Da gran importancia a las estrategias interdisciplinarias.
- Romper las barreras disciplinarias a través de trabajo permanente, por lo que se requieren síntesis de conocimiento.
- Adapte algunos momentos a las características de cada uno de los estudiantes.
- Considere al estudiante como escritor o protagonista para su propio aprendizaje y desarrollo.
- Le da al maestro la responsabilidad de aplicar y evaluar parcialmente el programa.

- Centra la evaluación en observar los procesos y el uso del entorno educativo por parte de los estudiantes.
- No plantea las reglas establecidas para el éxito y las expectativas de los resultados, que dependen de la situación contextual.
- Tiene su interés en el proceso y no en los resultados finales.

En tal sentido, el plan de estudios abierto tiene aspectos importantes para sugerir la educación de los estudiantes; sin embargo, puede tener algunas desventajas, como que reduce el rendimiento de los estudiantes, es difícilmente comparable y generalmente homólogo, depende de la intención y habilidad de los maestros, puede permanecer incompleto y no responder de manera efectiva a las demandas sociales. En cualquier caso, estos posibles inconvenientes pueden mitigarse mediante la aplicación de modelos de evaluación interna y externa que garanticen una educación de calidad en las escuelas, pero nunca ceder ante enfoques regresivos y cancelar la formación docente democrática y plural que debe asumir la responsabilidad en el sistema educativo. De esta manera, alcanzar el objetivo planificado será mucho más complejo, siempre y cuando suceda lo planificado habrá resultados que son democráticos y efectivos en el proceso educativo que debe ser el real.

Sin embargo, Casanova (2006) propone algunos requisitos básicos para implementar un plan de estudios abierto, asegurando el éxito y la calidad de cómo aprenden los estudiantes en el ambiente educativo:

- Organización flexible de la institución educativa que facilita la adaptación a diversas situaciones que pueden surgir a través de la agrupación flexible de estudiantes, el uso apropiado de espacios, el establecimiento de bases para los recursos de enseñanza escolar, etc.
- Suficiente capacidad de tomar decisiones por las autoridades institucionales.
- Formación de docentes en los diferentes requerimientos profesionales, como son contenidos, metodologías y evaluación, determinados en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Las adaptaciones curriculares se deben realizar para conocer a los alumnos con discapacidad de cada momento.

- Trabajo en equipo de docentes.
- Ambiente participativo en toda la comunidad educativa.
- Ambiente escolar positivo y estrategias de trabajo coherentes con los estudiantes, para generar ese cambio que apoye a la introspección de actitudes y patrones de comportamiento de acuerdo con los objetivos generales previstos, pero si dejar la idea de verificar las evaluaciones.
- Disponibilidad de recursos didácticos para lograr la máxima funcionalidad.
- Implementación en la institución educativa a través de la evaluación no condiciona ni impide negativamente, dichos procesos que los habilita.

En un plan de estudios cerrado, como se mencionó, las oportunidades de innovación y concreción del maestro son muy limitadas y se plantea como un aporte técnico en el entorno escolar que como un verdadero profesional con poder de decisión sobre su tarea. De esta manera, Lafrancesco (2004) confirma que el plan de estudios cerrado puede caracterizarse de acuerdo con su intención, preparación y aplicación y, por lo tanto, proporciona de forma aceptable, con la prioridad sugerida por la experiencia a los siguientes aspectos:

- Intente mantener el equilibrio del sistema logrando los comportamientos propuestos.
- Determinar todos los elementos del plan de estudios: objetivos, contenido, métodos, evaluación.
- Controlar la interacción por medio de un complejo sistema de recompensa. No existe interés entre aprender por el aprendizaje en comparación de aprender por la nota o servicio.
- Estructura en un proceso lineal y acumulativo.
- Poseer secuencias de instrucción que reflejen la jerarquía del desarrollo conceptual.
- Evaluar fundamentalmente, la eficiencia del modelo ideal la cual transmite la mayor cantidad de conocimiento en el menor tiempo posible.
- Estructurar el contenido en torno a temas tradicionales.

- Mida el contenido el nivel de aprendizaje que se observa en el estudiante en el momento de la ejecución de los ejercicios.
- Esté preparado para personas que no son el desarrollo y la evaluación.
- Asignar al maestro el rol de simple transmisor de conocimiento establecido y al estudiante a repetir e imitar de acuerdo con el requerimiento del docente.
- Determinar los criterios de evaluación basados en los objetivos de comportamiento indicados por los autores.
- Dar gran importancia al cumplimiento de la norma establecida.
- Tener en cuenta los resultados y no los procesos.

Por lo tanto, se puede entender que el papel social conferido por el currículo cerrado es de un modelo que se centra en la uniformidad y la pasividad del educador y la persona educada. No puede decirse que no sea un modelo válido, pero puede aplicarse a algunos tipos de regímenes políticos y ciertos modelos de sociedad. Según Martínez-Iñiguez, Tobón y López-Ramírez (2019) la institución educativa debe tener una autonomía funcional relativa y, para esto, el enfoque curricular debe proporcionar varias características:

- La institución educativa actúa como la columna vertebral de la programación al adaptar las perspectivas del programa a las condiciones sociales y culturales y las necesidades más relevantes de la situación escolar.
- El centro educativo utiliza los recursos de su zona en favor de la construcción de la "escuela de dicha ciudad, barrio o lugar". La escuela, al mismo tiempo, es utilizada por vecinos y organizaciones ciudadanas como un recurso cultural y educativo. Esto produce un cruce de influencias que genera una dinámica social y cultural que tiene a la escuela como agente cultural disponible para el territorio.
- Un plan de estudios fundamentado en programas para cada escuela permite la posibilidad de introducir esta programación en la dinámica del centro para que cada institución encuentre su propio camino de colaboración.
- La escuela está relacionada y comprometida con la gama completa de posibles oportunidades de capacitación en un entorno dado.

-El plan de estudios debe contener explícitamente, cuál será el curso o proyecto, qué y cómo debe enseñar el maestro y aprender el alumno, qué contribuciones de recursos, experiencias y colaboración se esperan de la comunidad social.

Se está de acuerdo en que existe una necesidad de autonomía en la preparación del currículo dentro de las normas legales, ya sea para la educación básica y educación superior, parece cierto que la opción más adecuada es mantener la perspectiva equilibrada con las adaptaciones de acuerdo con el territorio, estudiante, cultura, entre otras, a cada contexto o comunidad social. Dadas algunas limitaciones de los programas curriculares y las realidades y entornos sociales que cada uno vive; según Casanova (2006), las características de un currículo para cumplir su función esencial en el sistema educativo se pueden describir de la siguiente manera (Figura 6):

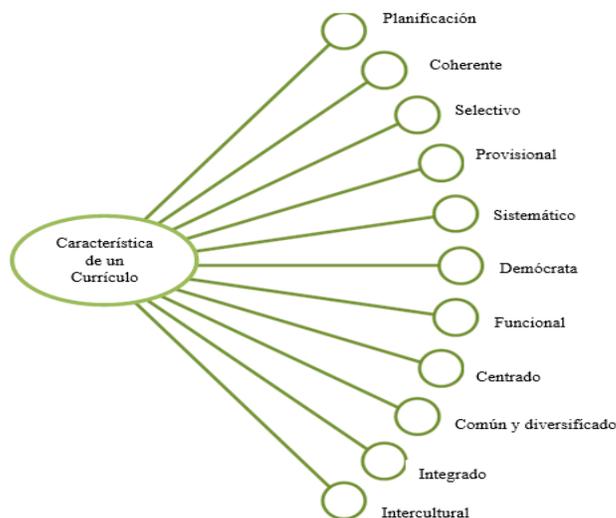


Figura 6 Características de un currículo para cumplir su función esencial. Elaboración propia a partir de Casanova (2016).

Planificación: la planificación requiere el establecimiento de orden, organización, secuencia como son los: objetivos, contenido, evaluación o estrategias metodológicas. Con respecto al plan de estudios, es claro formular los objetivos que están destinados a él y, en función de estos, establecer los términos y características del resto de sus componentes que ejercen un temario en dependencia de la edad de cada estudiante.

Coherente: un plan de estudios coherente requiere que las partes que lo componen estén interconectadas, y que formen un todo lógicamente construido; también significa que existe un sentimiento entre las partes y que todos son la causa y el efecto de los demás. De esta manera, se debe cuidar la coherencia teórica y formal de sus elementos a medida que se consideran, para que el nivel de implementación sea concreto, se seguirá manteniendo hasta que alcance el desarrollo del aula, a través de horarios y programas que planteen unidades didácticas contextualizadas para el trabajo directo con estudiantes.

Selectivo: un plan de estudios necesita una selección de contenido que garantice que este estudiante ahora termine su educación con las habilidades y competencias que le permiten aprender a lo largo de su vida, es decir, obtener un contenido importante que es la base de su educación y el aprendizaje posterior. Lograr el éxito en la formación docente pasa por una selección adecuada del contenido curricular, lo que lleva al logro de los objetivos establecidos en el sistema sin abandonar el camino, a pesar de tener dificultades en contextos desfavorecidos que, en consecuencia, no apoyan ni ayudan a los estudiantes a ser interesados en estudios.

Provisional: debería ser obvio que, debido al desarrollo histórico de la sociedad y la situación actual, está cambiando cada vez más y un plan de estudios válido durante la primera década de la década de 2000 puede ser insuficiente para años próximos. Esto indica que una hipótesis de trabajo debe contrastarse y modificarse gradualmente, en el centro de capacitación a medida que pasa el tiempo y, por lo tanto, la realidad de la ciencia, la tecnología, la persona y la sociedad. Por lo que se reduce la resistencia al cambio que se produce en la educación institucional, tanto en las propias administraciones como en los directores y en los docentes que integran el sistema de enseñanza y evaluación.

Sistemático: el plan de estudios debe ser sistemático, es decir, debe ajustarse a reglas o principios que estén entrelazados, tanto para desarrollar una estrategia lógica dentro de la realidad presentada, como para implementarla y evaluarla. Debe tener la capacidad de garantizar el logro de los fines y las propuestas y tener algunas características que permitan a la sociedad garantizar que la formación de los individuos se base en una estructura racional que dé lugar a los objetivos propuestos por la comunidad. Es importante que las características establecidas puedan ser verificadas por todas las personas que se acercan a la norma

que regula el plan de estudios, ya que este es un conjunto ordenado y distribuido de partes organizadas, que facilita el logro de los objetivos educativos planificados.

Demócrata: el desarrollo de un plan de estudios democrático puede describirse a través de tres objetivos: la elaboración democrática a través del consenso y la cooperación entre todos los interesados; la elaboración cuando se pretende incluir la formación de ciudadanos democráticos y la elaboración cuando el contenido democrático se integra en su diseño. La preparación del plan de estudios debe mantenerse mediante los procesos participativos amplios, en que todos los sectores involucrados implementen su participación de una forma u otra; de esta forma, mantiene el aprendizaje en dependencia de la edad y el objetivo planteado del plan de estudios, con el compromiso que implica la participación y la toma de decisiones compartidas.

El objetivo de formar ciudadanos democráticos se centra en las preocupaciones de que la educación del individuo debe desarrollarse en la sociedad que lo espera y que la comunidad misma se beneficiará de una ciudadanía que esté dispuesta a participar y participar en el futuro común; la importancia de integrar el contenido democrático en el plan de estudios depende del hecho de que uno aprende viviendo la democracia en clases de las instituciones educativas. Es importante que el contenido democrático se infiltre en cada educación, en el ser y en su práctica, con el objetivo de lograr una ciudadanía educada para practicar como tal.

Funcional: la funcionalidad es una característica en la cual el docente debe centrarse en la aplicación del currículo en la vida práctica, tanto a nivel profesional como en las relaciones sociales. Se entiende que un plan de estudios para un centro educativo cumple con su funcionalidad cuando la enseñanza sirve para la vida y para el mundo fuera de la institución.

Centrado en el departamento y relacionado con el medio ambiente: la independencia de las universidades es necesario adaptar la formación docente a las características de la población a la que sirve. Esto debe ser tal que sea posible desarrollar un plan de estudios que ofrezca respuestas válidas, desarrolladas desde la facultad y su comunidad, con el contexto que se realiza el estudio. De esta manera, esto significa que los conocimientos de las diferencias en

los lugares donde se capacitarán son especializados en dependencia de las demandas, de modo que las propuestas educativas estén en línea con las necesidades contextuales.

Común y diversificado: el plan de estudios con una base común, que asegura la igualdad y la equidad en cuanto a las oportunidades de un grupo de personas que participan en él, es beneficioso; sin embargo, se debe tener en cuenta de que las personas son diferentes, lo que significa que se tiene que lidiar con estas diferencias si quieres educar a los maestros adecuadamente, creer que todos los individuos tienen las mismas necesidades e ideales significa que se ven obligados a aprender las mismas cosas, de la misma manera. Aunque existe un plan de estudios común para garantizar la calidad y una buena educación que involucra a todos es compatible para cada una de las asignaturas optativas o diversas actividades complementarias en las que el alumno encuentra satisfacción con sus intereses especiales y expectativas sobre las diferentes circunstancias.

Integrado: la integración curricular es la integración del conocimiento, para que el plan de estudios se integre, debe atreverse a seguir el camino para determinar el desarrollo del conocimiento. No hay duda de que la conexión entre el aprendizaje y la vida ayudaría al aprendizaje motivado, el interés en el aprendizaje continuo y facilitaría la comprensión de la práctica pedagógica en la aplicación de la vida. Faltan funcionalidades comprobables del aprendizaje necesario en los institutos de formación de la sociedad apoyando este enunciado Casanova (2006) menciona que un conocimiento integrado significa que está vinculado a todo el conocimiento previo y, por lo tanto, hace que la conciencia de su dependencia del resto del conocimiento sea admisible. Esta unión de varias escalas favorecen el desarrollo de estructuras cognitivas y la creación de estrategias metodológicas u orientaciones que permiten continuar el aprendizaje.

Intercultural: la realidad intercultural debe considerarse al hacer un diseño curricular; el pluralismo cultural es un hecho innegable en nuestra sociedad, por lo tanto, la educación intercultural es esencial porque busca superar la convivencia de los distintos grupos culturales; lo que implica una reflexión en busca de lo común entre los diferentes y facilita la comunicación y el conocimiento. Trabajar con la conciencia intercultural en la formación del profesorado incluye tener una conciencia de la diversidad regional y social, que se enriquece con una mayor variedad de culturas que la lengua materna y la segunda lengua. La co-

municación intercultural, por lo tanto, implica un conocimiento de la cultura del otro; este tipo de comunicación lleva inconscientemente, a percibir nuestra propia cultura porque muchos de sus aspectos permanecen invisibles y solo aparecen en esta situación de encuentro, comparación e identificación.

El sistema educativo ha priorizado las dimensiones cognitivas con las que están relacionadas con el conocimiento; los currículos de educación docente están llenos de contenido formal, pero se olvida la dimensión emocional, porque la madurez emocional se ha consolidado al ingresar a la universidad, cuando de hecho ninguno de los adultos ha completado la formación emocional; la consecuencia de esta realidad es un gran número de maestros sin preparación emocional para enfrentar grupos heterogéneos de estudiantes entre 11 y 18 años. Otro aspecto que vale la pena mencionar es la falta de conexión entre los contenidos formales teóricos y prácticos, a pesar de algunos requisitos legales, los futuros docentes enfrentan prácticas escolares muy tarde.

Aún existe una preocupación explícita por abrir puertas que conduzcan a una política y práctica educativa más optimista y democrática que proporcione la capacitación más efectiva de los docentes en su práctica docente, lo que tendrá un impacto positivo en la educación de los estudiantes de pregrado. Se entiende que es imperativo que aquellos involucrados en el grado, como intelectuales comprometidos, creen un clima de reflexión y debate sincero, sin temor o difusión, sobre la razón del contenido que proponen y cómo lo hacen; en qué dimensiones de la realidad; la reflexión de los futuros maestros y la comprensión del contexto real de los lugares donde desarrollarán efectivamente, la profesión docente es la escuela.

2.3.1.6 Clasificación del currículum

Las diferentes definiciones del plan de estudios están de alguna manera vinculadas a las experiencias de personas que se desarrollan de forma intelectual e investigadores que intentan describirlo en términos de la enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, no se puede olvidar

el hecho de que cada uno de ellos tiene una experiencia personal y que de cierta manera delimita el pensamiento y las acciones del individuo y también delimita las conclusiones que extraen del trabajo que realizan en torno al plan de estudios. Por lo tanto, cada escritor en el campo de la educación define y caracteriza el plan de estudios desde su perspectiva general, y desde esta perspectiva es desde donde las personas justifican su pensamiento y la organización de sus ideas. Por un lado, se ha especificado la amplitud del concepto contenido en el marco teórico del plan de estudios, lo mismo ocurrirá con los tipos, ya que aquí se destaca tres: el expreso, el oculto y el nulo.

El plan de estudios exacto a menudo responde a los intereses de aquellos en control y poder en el sistema educativo; este tipo de plan es una forma clara y exhaustiva de presentar el contenido elegido junto con medidas, descripciones y evaluaciones del proyecto educativo del instituto educativo. Otro tipo de plan de estudios es el llamado plan de estudios oculto, también conocido como plan de estudios latente o implícito, acuñado por el educador estadounidense Jackson (1968) este tiene una gran relación con la axiología porque consta de valores que se enseñan las instituciones educativas, pero que no son explícitos y la escuela no es responsable de ellos.

El plan de estudios oculto es uno que afecta a la institución educativa, debido a que no está registrado en las regulaciones, pero es el resultado de algunas prácticas institucionales que, aunque no constan, pueden afectar a la adquisición de conocimiento, comportamientos, actitudes y valores. El propósito principal de su existencia es mantener un conjunto de habilidades de enseñanza que no serían correctas para abordar el discurso educativo. Por lo tanto, todo el conocimiento, las habilidades, las actitudes y la educación obtenidas por medio de la integración en los procesos e interacciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren todos los días en las aulas son parte del plan de estudios oculto, siendo el resultado de su desarrollo paralelo al plan de estudios formal como respuesta ideológica de la institución educativa.

El plan de estudios nulo, también conocido como el plan de estudio excluido o ausente, se refiere a un conjunto de contenidos, aprendizaje y habilidades que no están presentes en los planes de estudio formales pero que son una de las demandas de los estudiantes o la sociedad. Estos son aspectos culturales y sociales que deben configurar la propuesta política y

educativa para incluir aspectos estructurales, formales, procesales y prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan dinámicamente, en el desarrollo curricular de la institución educativa. Este plan de estudios puede reflejar una pregunta no probada que es un punto importante para el progreso del estudiante, o el contenido proporcionado, pero no explicado, no desarrollado o desarrollado de manera incompleta.

2.3.2 Currículo Nacional para la Educación Física en el Ecuador

El currículo entendido como espacio de construcción y organización de lo educativo, se configura no solo el plan de estudios sino toda la experiencia de aprendizaje y el recorrido necesario para lograrlo. Casanova (2006) refiere que todo plan o programación en el ámbito educativo debe ser abierto y flexible ya que el proceso formativo en el cual está inmerso el ser humano es altamente complejo y debe adaptarse a los cambios histórico-contextuales de la sociedad en la cual se produce el acto de educar.

En Ecuador, se implementaron reformas que sirven de precedente al currículo nacional de Educación Física, tanto en Educación General Básica [EGB] como en el Bachillerato General Unificado [BGU]. Sostiene el Ministerio de Educación (2016), que la reforma de EGB del año 1996 ciertamente mostraba aspectos de los aprendizajes a lograr y la metodología que el docente debía utilizar, sin embargo, no declaraba específicamente la relación contenido-habilidades a desarrollar.

Luego, en el año 2009 se produjo la implementación de una nueva propuesta en EGB, con la salvedad de que el área de Educación Física entraría en vigor en el 2012. Esta propuesta presenta un cambio paradigmático y epistémico puesto que origina con una perspectiva crítica que da primacía al papel activo, participativo y protagónico del estudiante en su proceso de aprendizaje. Esta postura, es cónsona con lo establecido en el artículo 343 de la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) la cual refiere “El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente”, y el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (Asamblea Nacional, 2011), que establece la centralidad del aprendiz en el

proceso educativo desde una perspectiva de derechos y al cual se le respeten sus procesos de desarrollo. En este orden de ideas, en ambos niveles educativos (EGB y BGU), se aspira que los estudiantes logren las competencias necesarias para lograr el perfil de egreso establecido y los aprendizajes en todas las áreas propuestas, incluyendo Educación Física con sus criterios de desempeño propios del área (Ministerio de Educación, 2017a).

Luego, y a partir del monitoreo e investigación evaluativa del currículo implementado en 2011, se produce un nuevo ajuste curricular en 2016, en el que resalta el diseño e implementación de un currículo de Educación Física, bajo la visión constructivista social y que vislumbra la acción pedagógica a través de tres ejes: lúdica, inclusión y corporalidad. Para Posso (2018), el propósito de este nuevo diseño específico para el área de Educación Física es satisfacer las necesidades de los estudiantes en grupos heterogéneos, en el desarrollo mismo del quehacer educativo de una manera interrelacional, no aislada ni fragmentada tal y como se observa en la siguiente figura:

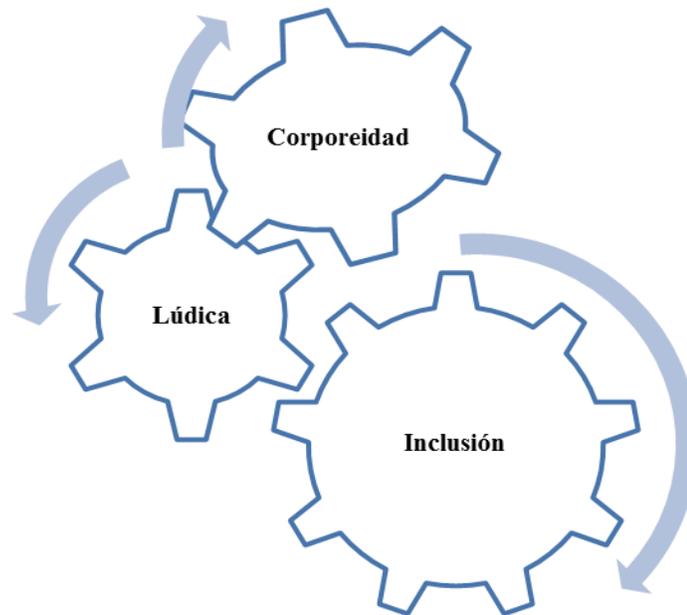


Figura 7 Enfoques del Currículo Nacional de Educación Física ecuatoriana, basado en Ministerio de Educación (2018).

2.3.2.1 Enfoque de Construcción de la Corporeidad

Este enfoque supone la importancia de la corporeidad del ser humano, es decir, la noción del cuerpo vivido en tanto experiencia humana única y compleja. Por lo tanto, la Educación Física no puede caracterizarse por ejercicios repetitivos como plantea el Ministerio de Educación (2018), sino que debe trascender a una práctica, transformadora y creativa que le permita al sujeto expresarse y estar de forma consciente en su presente con miras al bienestar personal y cuidado de su cuerpo. La corporeidad según Pateti (2007) es una forma de estar y ser en el mundo, es la manifestación del ser corporal que no está desligado de las otras dimensiones humanas, sino que se integra en los actos humanos.

La Educación Física es una disciplina para la vida, cuya práctica permite la autoconfianza y el desarrollo de competencias corporales integradas a través de la experiencia del cuerpo. Esta posición, sugiere además alejarse de la fragmentación del saber de acuerdo a las dimensiones y concebir el carácter holístico del aprendizaje humano.

2.3.2.2 Enfoque Lúdico

La lúdica es un enfoque pedagógico de gran importancia en la actualidad, pues parte de la capacidad del ser humano para enfrentar la cotidianidad desde una actitud agradable y de placer por el conocimiento y el hacer; la lúdica “es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego” (Posso, Sepúlveda, Navarro y Laguna, 2015, p. 165-166). En este sentido, en la Educación Física un enfoque lúdico procura que la práctica de esta sea agradable, divertida, que permita a los estudiantes recrearse y adquirir una satisfacción personal desde el punto de vista mental, emocional, espiritual y física.

2.3.2.3 Enfoque Inclusivo

Este enfoque propone que cada intervención educativa dote a todos los estudiantes acceso a una cultura común que les brinde capacitación y educación básica que respondan a diferentes habilidades y características, condiciones físicas, ritmos, tiempos, estilos de aprendizaje y el contexto en el que los estudiantes. Según el Ministerio de Educación (2014) estas diferencias son enriquecedoras para su participación cooperativa, que está vinculada a experiencias previas que le permiten construir su propio aprendizaje.

Un enfoque inclusivo de la Educación Física busca evitar la discriminación que fue propia de los enfoques tradicionales de enseñanza en cual privilegiaba la participación de los “niños más aptos” o en mejor condición física como sinónimo de excelencia mediante prácticas competitivas que en nada favorecían la formación integral de los estudiantes y solo beneficiaba a unos pocos. De allí, que se requiere un docente que implemente diferentes metodologías desde una visión inclusiva, bajo la filosofía propia del Buen Vivir, la cual permea todo la institucionalidad ecuatoriana y más aún el sistema educativo, orientado hacia la democracia y la igualdad, pues la concepción de diversidad equivale a la “abundancia, riqueza, prosperidad entre los miembros pues solo a través de su convivencia y participación se puede lograr el respeto y desarrollo de una conciencia grupal, esto es, crecer a nivel cognitivo, emocional, social, espiritual y personal” (Córdoba, Lara y García, 2017, p.84).

En este propósito, el Currículo Nacional de Educación Física tiene un enfoque que promueve el desarrollo integral, no solo en el desarrollo motriz del estudiante, sino también lo social, emocional y cognitivo; desde una concepción integral del ser humano, en un contexto de convivencia social en el cual este percibe y expresa sus pensamientos y sentimientos oral, escrito y corporal, realizando procesos metacognitivos en todas las acciones de su vida. El paradigma constructivista plantea la capacidad que tienen los estudiantes, que como personas nacen dotadas de muchas aptitudes, las cuales permiten tener interacción con lo que les rodea; esto permite crear los cimientos para el aprendizaje desde la asimilación, incorporándolo a su realidad, a sus esquemas de conocimiento previo para la creación de nuevos conocimientos, que serán explicados, aplicados y en lo posterior en su vida diaria serán extrapolados.

2.3.3 Visión Constructivista del Aprendizaje Cooperativo

2.3.3.1 Construcción del Conocimiento

Las concepciones con respecto a la construcción del conocimiento son variadas; algunos conciben al sujeto desde su individualidad, mientras que para otros solo puede desarrollarse plenamente, si está en constante integración con el medio, en un constructo individualista, relacionado con el ámbito de la psicología, como encuentra la Teoría Conductista desarrollada por Watson.

No obstante, las propuestas actuales respecto a la adquisición del pensamiento y el desarrollo de la cognición se agrupan en las llamadas teorías cognitivas y constructivistas. De acuerdo con Vygotsky (1979) esta postura parte de ver el conocimiento humano como un producto de las condiciones internas del sujeto y de su interacción con la realidad social que le circunda, como postula la Teoría del Desarrollo Evolutivo de Piaget (1991) en la cual relaciona de manera simultánea el desarrollo psíquico con el orgánico, mismos que ocurren desde el nacimiento hasta que el individuo llega a la adultez.

A pesar de esta coincidencia, Piaget (1991) supone que el individuo en su proceso de desarrollo y aprendizaje construye estructuras mentales de forma progresiva en su interacción con el medio. De allí que trascurren etapas de desarrollo cognitivo a partir de la asimilación y acomodación de la información que proviene del mundo y que organiza en esquemas. Por otra parte, Vygotsky (1979) se apoya en una teoría sociocultural que menciona toda la interrelación social y la comunicación entre ellas como instrumentos que construyen y enlazan los procesos de carácter superior los cuales permiten la mediación y la transmisión de la cultura propia, tomando en consideración el papel activo del lenguaje. Contrario a lo planteado por Piaget, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje comprende dos aristas: por un lado, el sociocultural el cual infiere el significado de las cosas a través del entendimiento del entorno y, por otro lado, el aspecto individual en que las reflexiones de los individuos se hacen necesarios interiorizar para que produzcan la motivación del aprendizaje deseado.

La construcción del conocimiento en la Educación Física, parte entonces del papel activo del alumno y de su protagonismo en la construcción de sus propios saberes, al interactuar con el entorno, sus pares y docentes. El docente de Educación Física debe contemplar en la planificación didáctica las edades y características de los estudiantes (aporte piagetano), así como los actos de mediación que llevarán al estudiante de su nivel real de aprendizaje (lo que sabe) hacia lo que puede aprender o nivel potencial (visión vygotskiana).

Asimismo, puede mencionarse los aportes de Ausubel (1976) que expone la importancia del aprendizaje significativo, es decir, que le permita al estudiante relacionar conceptos ya existentes con la información recién adquirida. En Educación Física, dado que el individuo posee conocimientos previos acerca de diferentes prácticas motrices como ser corporal, se entiende que es factible incorporar la visión de aprendizaje significativo en la didáctica para facilitar la construcción del conocimiento.

2.3.3.2 Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo puede definirse como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson D., Johnson, R. y Holubec, 1999, p.5). Por ello, todos trabajan juntos para lograr metas comunes, incluso se puede decir, que aprenden en grupo más de lo que pueden aprender por sí solos, individualmente. En este sentido, es un enfoque de lo didáctico y de la forma de trabajo en la clase de cualquier área disciplinar, pero también es una estrategia que aplica el docente para la participación de los estudiantes y trabajar con base en la cooperación y ayuda mutua (Azorín, 2019; Cobas, 2016).

El aprendizaje cooperativo como propuesta está sustentado en tres posturas según Johnson D., Johnson, R. y Holubec (1999) a saber:

La interdependencia social, como forma en que los individuos interactúan, cuando es positiva se produce cooperación, en el cual el intercambio tiene como objetivo que los otros integrantes del grupo aprendan.

La teoría de la evolución cognitiva, la cual establece que en las situaciones cooperativas surge el conflicto sociocognitivo produciendo un desequilibrio cognitivo en el individuo busca alcanzar un acuerdo con otros que no comparten las mismas ideas.

El Aprendizaje Cooperativo se sustenta en los esfuerzos de aprender, comprender y resolver situaciones problemáticas, de acuerdo con el planteamiento de Vygotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo. Ésta, es el campo de mediación entre lo que el alumno hace solo y la ayuda que le ofrecen padres, maestros o sus pares, por lo tanto, se logra en la interacción con los otros, lo cual solo es posible en entornos de colaboración donde se promueve el crecimiento intelectual a través del intercambio social.

Asimismo, Johnson D., Johnson, R. (2009) determinaron que una de las mejores metodologías de enseñanza y que el estudiante aprenda, era aplicar la metodología activa del Aprendizaje Cooperativo, por lo cual establecieron cinco elementos que se establecen rigurosamente para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje en las clases bajo este enfoque (figura 8):

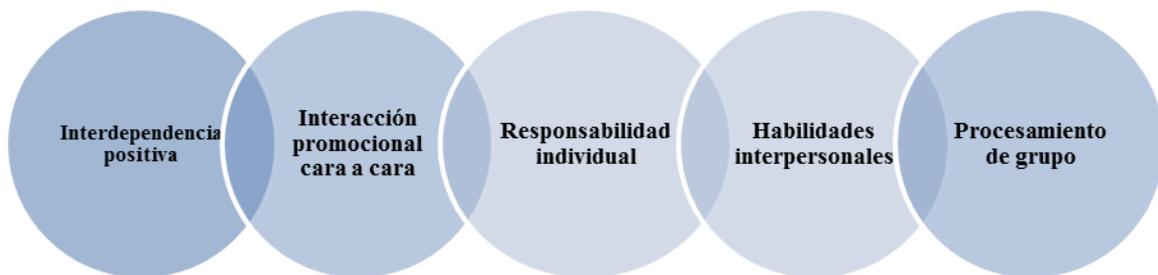


Figura 8 Componentes del aprendizaje cooperativo. Elaboración propia.

Interdependencia positiva: Esta plantea que los estudiantes en grupo, desarrollando una actividad cualquiera, dependan unos de otros para el cumplimiento del objetivo planteado por el profesor, es decir hay que realizar de forma correcta, motivados y motivando al resto de compañeros, siempre pensando de que si alguien falla en su realización no alcanzarán el

bien común; para que exista cohesión del grupo deberán trabajar en conjunto de las partes a un todo y del todo hacia las partes, hasta llegar al aprendizaje.

Interacción promocional cara a cara: el estudiante aprende de su compañero; cuando los estudiantes en grupo desarrollan una actividad, aprenden unos de otros, debido a que uno de ellos tiene al menos un referente o un conocimiento previo, que permite que los estudiantes aprendan y enseñen a los otros, en un ambiente de diversión y empatía cooperativa.

Responsabilidad individual: fortaleciendo de forma individual académica y emocionalmente se concientiza el trabajo para que el grupo sea el beneficiario del aprendizaje; en este sentido, es necesario evaluar en forma constante el progreso personal y de grupo; identificar en el grupo quien necesita ayuda o apoyo para llevar a cabo sus actividades y así evitar esfuerzos innecesarios de sus miembros, asegurarse que cada estudiante de todo de sí para el bienestar común, sopesar el compromiso y los logros tanto personales como grupales, ante cualquier aporte sin trascendencia.

Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños: Los estudiantes para construir la actividad grupal cooperativa, deben conocerse bien para poder saber cuáles son sus habilidades las cuales van a aportar al grupo, esto genera más empatía y solidaridad en el aprendizaje, para esto deberán llegar a acuerdo de participación de acuerdo con sus posibilidades, es decir deberán primero apoyarse y resolver conflictos constructivamente.

Procesamiento en grupo: Trabajar de forma cooperativa, merece que cada integrante sea aporte para que se pueda generar un proceso grupal e individual, mientras analiza qué oportunidades de aprendizaje y la forma del aporte efectivo y cuáles no; así como decidir qué medidas deberían continuar, aumentar o cambiar.

Cabe mencionar que Kagan (1992) agrega un elemento al modelo de Jhonson y Jhonson: igualdad de oportunidades de participación, el cual garantiza que el docente organice estructuras o grupos en el que todos tengan una participación equitativa. De allí, que Pujolás (2008) identifica tres ámbitos de intervención: a) Se introduce el aprendizaje cooperativo para crear más cohesión en el grupo; b) se utiliza el trabajo en grupos pequeños como recurso para enseñar los contenidos escolares; y, c) el trabajo de equipo se utiliza como contenido de enseñanza. Asimismo, Oberto (2014) plantea que:

Este tipo de aprendizaje ofrece múltiples ventajas al docente, por cuanto el intercambio de información entre los propios estudiantes con un lenguaje que le es común puede facilitar la comprensión de contenidos complejos, aunado al apoyo que los alumnos más aventajados pueden proporcionar al resto de los integrantes del equipo, incrementando la motivación hacia la obtención del conocimiento, mejorando así el rendimiento académico, contribuyendo a establecer relaciones entre los estudiantes que permitan un clima grupal armonioso y logrando los objetivos instruccionales de la clase. (p.68)

Es necesario acotar, que no necesariamente todo grupo de trabajo estudiantil es un grupo cooperativo, se requiere de un trabajo compartido en el que todos participan y aprenden del otro. En la praxis del docente de Educación Física, adoptar el método cooperativo representa permitir que los alumnos cooperen unos con otros en una tarea motriz asignada sin competir, solo con la intención de que todos en el grupo logren la tarea y para ello deben ayudarse. Ruiz (2008) sostiene que el método cooperativo permite a los alumnos interiorizar cognitivamente la actividad motriz, y ésta queda relacionada al aprendizaje de valores y la dimensión socioemocional del alumno.

Estructura del Proceso de Aprendizaje Cooperativo

La Universidad de Minnesota plantea ha propuesto 18 pasos que permiten al maestro estructurar los procesos de aprendizaje cooperativo (Díaz y Hernández, 1999):

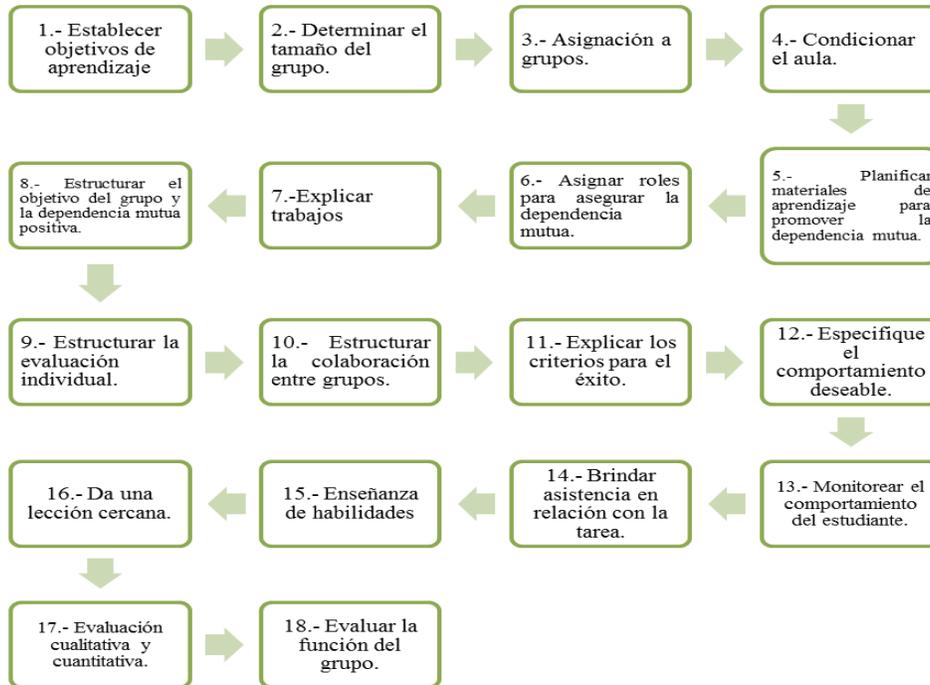


Figura 9 Proceso del aprendizaje cooperativo (Díaz y Hernández, 1999). Elaboración propia.

Estos pasos lo que orientan a que en las clases se cumplan el Aprendizaje Cooperativo, hay que determinar que existe un alto grado de complejidad en la aplicación de todas estas orientaciones, por eso se establece aplicar diferentes técnicas cooperativas con las cuales se garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes que conforman dicho grupo, en este sentido Pujolás (2009), establece tres aspectos a considerar.

Las clases tiene estructuras diferentes, es decir se dividen en partes en la cual el docente explica a los estudiantes lo que se va a trabajar, contestando preguntas y ampliando la información requerida por ellos, en la segunda parte los estudiantes pasan a tener el protagonismo principal, debido a que son ellos los que resuelven lo planteado ejercicios y actividades en donde escogen la mejor alternativa de solución, en todo este proceso el docente no abandona la dirección y orientación de la clase, realizando intervenciones constantes y permanentes, generando el trabajo cooperativo, y como tercera parte el espacio de reflexión del proceso de aprendizaje, utilizado para valorar y corregir acciones.

Los niveles en el que se analizan las estructuras de los ejercicios o actividades planteadas en la clase para resolución de los grupos cooperativos de estudiantes; éstos son: nivel cuan-

titativo y nivel cualitativo. En el primero se plantean el número de actividades de la clase, como también las veces en las que deben repetir dichas actividades hasta lograr superar los retos planteados por los docentes, los cuales trabajarán con la aplicación de estrategias basadas en interacciones positivas y de superación. El segundo nivel se refiere a la calidad de las realizaciones de las actividades y ejercicios, como: el grado de trabajo en equipo, aplicación de valores, acuerdo y relaciones interpersonales, formar de solución de problemas motrices, auto y coevaluación, entre otras.

Grado de cooperatividad y el índice de calidad: medir el grado de cooperatividad de un grupo de estudiantes se puede visualizar en el cumplimiento del reto o desafío motriz (en el caso de Educación Física), pero esto va más allá, es decir el tiempo de ejecución, la velocidad de cambio de ejecución, los acuerdo y las retroalimentaciones internas entre estudiantes y externas como la guía docente; los grupos determinan varios factores y contra factores, visualizados en una sesión clase en la que se vinculan varias destrezas con criterio de desempeño de al menos tres bloques curriculares, en una conjugación de una actividad nueva de acuerdo al contexto puro de cada profesor e institución educativa como se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Factores y contra factores del Aprendizaje Cooperativo

FACTORES	CONTRAFACTORES
<p>Interdependencia positiva de finalidades, cada grupo debe fijarse en los objetivos a cumplirse, es decir debe saber cómo superar el reto motriz en dependencia de lo planteado por el docente, cada miembro del grupo enseñará al resto del grupo y serán parte importante para alcanzar dichos objetivos, por lo que aportarán individualmente en el grupo cooperativo</p>	<p>Algún miembro no solo trabaja para aportar en grupo, sino que no busca la forma de no hacer nada, de no ayudar en el cumplimiento del objetivo y no quiere que le ayuden.</p>
<p>Interdependencia positiva de roles, en grupo han alcanzado a distribuirse el trabajo, es decir cada estudiante sabe que trabajar para aportar al grupo con la complejidad y los niveles de ejecución, esto permitirá tener un aporte de las partes individuales para un todo cooperativo, es importante saber que cada elemento debe cumplir su función para el éxito grupal.</p>	<p>El rol negativo de cada individuo, el incumplimiento de su rol o función asignada dificultará el cumplimiento del objetivo o reto motriz planteado.</p>

Interdependencia positiva de tareas. Todos los integrantes del grupo cooperativo en función de un trabajo determinado por el docente, ya sea para exponer o solo presentar, deberá aportar con elementos para su construcción o exposición de tal forma que se vincule al proceso de forma activa y participativa, en dependencia de sus habilidades y destrezas

Un integrante del grupo que no haya colaborado en la construcción de la tarea a exponer o presentar ya sea con diferentes niveles de aporte (poco, mucho o nada), determina su compromiso bajo, es decir a nada, poco o mucho aporte se diferencia de la forma correcta que es la totalidad de aporte de acuerdo con su responsabilidad. Las frecuencias también es análisis del aporte, es decir el número de intervenciones por debajo de la totalidad de ellos. El copiar y fingir trabajo persiste en varios miembros del grupo, por lo que el trabajo cooperativo fracasará, en dependencia de que cuantos miembros del grupo sigan este aspecto y en dependencia de cuantos miembros del grupo saquen a flote la tarea a exponer o presentar de acuerdo con la perspectiva de la rúbrica de evaluación.

Autoevaluación como equipo. Una vez que se ha desarrollado el ejercicio o actividad, los estudiantes o miembros del grupo cooperativo deben ser capaces de realizar la autoevaluación y coevaluación a manera de poder corrección y reflexión de sus acciones, se debe realizar en el proceso o en la parte final de la clase, es decir entraría en la evaluación formativa, establecida en el campo de la Educación Física.

En el grupo existe la posibilidad que uno y varios estudiantes se nieguen a realizar la autoevaluación y coevaluación por resistirse a mejorar o por plantear una conducta diferente a la normada, también se puede plantear que uno o varios estudiantes realicen las evaluaciones pero que alteren los resultados con comentarios inapropiados o burlescos, de tal forma que el objetivo de la evaluación se pierda en momentos de ambientes educativos negativos y se desnaturalice el comportamiento de aprendizaje de todo el grupo.

Nota: Tomado de Pujolás (2009). Adaptación propia.

2.3.4 Complejidad del ser humano y la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física ecuatoriana

El ser humano vive sumergido en un mundo de conocimientos tanto científicos como cotidianos que se construyen en el mismo hacer humano. Cómo sostiene Fried-Schnitman (2008) la ciencia, los procesos culturales y la subjetividad humana se construyen socialmente, se interconectan de forma recursiva y constituyen un sistema abierto. Con respecto a estos sistemas abiertos, se crean conflictos, las complejas estructuras científicas y culturales que definen el espíritu que marca la era del florecimiento. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que estas estructuras transversales son multidimensionales, no homogéneas o rígidas; por el contrario, tienen posiciones conflictivas y diferentes densidades.

Cualquier situación que surja ya sea social, educativa, económica o política, entre otras, requiere la participación de todos los conocimientos disponibles; esta competencia de conocimiento representa más que un problema de sabiduría, un complejo proceso de articula-

ción. Llevar a cabo la implementación del plan de estudios desde lo complejo significa entrar en el medio del conocimiento y asumir el desafío desconocido de su finalización; en este sentido, una visión compleja de la gestión curricular implica una posición multiverso y multi-referencial, como lo argumenta Morín (2002):

En la construcción del conocimiento acerca de la realidad, es preciso tener en cuenta que la realidad no es simple ni compleja. La realidad es lo que es nuestro pensamiento. Si nuestro pensamiento es simple, la realidad va a ser simple. Si nuestro pensamiento es complejo, entonces la realidad va a ser compleja. (p. 35)

Al respecto, “la realidad se presenta indivisa y sin fronteras, siempre sujeta a lo que es nuestro pensamiento” (Balza, 2010, p. 23); de tal manera, la naturaleza de la realidad del fenómeno de estudio es compleja, es decir, multidimensional y evolutiva. En efecto, la implementación del Currículo Nacional de Educación Física ecuatoriana desde la perspectiva constructivista debe ser vista desde la complejidad pues como fenómeno incluye distintos factores relacionados a los actores educativos involucrados y al entorno, los cuales no pueden verse de forma aislada sino como un entramado complejo que supera la visión tradicionalista y positivista del acto educativo.

Morín (2001) entiende por paradigma de la complejidad, un principio de distinción que genera y controla el pensamiento; es decir, la constitución de la teoría y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada, entendiendo que la realidad es interconectada a través de los sucesos, fenómenos, pensamientos y procesos, en donde los ámbitos físicos, psicológicos, lingüísticos, sociales, económicos, biológicos y ambientales son multilateralmente interdependientes.

Así, la implementación del currículo de Educación Física se permea de las intenciones y propósitos de quienes gestionan la educación en el país, del momento histórico que se vive, de las condiciones materiales para lograr su efectividad y de los factores humanos que permitirán avanzar o no en dicha implementación, porque, al fin y al cabo, son los sujetos involucrados quienes dan vida al currículo en su praxis pedagógica. En este sentido, el proceso curricular que se ha puesto en marcha en Ecuador puede concebirse con una mirada plu-

ralista en la que coinciden diferentes ideas y concepciones de la Educación Física y elementos metodológicos que apoyan su implementación reconociendo a los actores que participan directamente: docentes, directivos, estudiantes y familias. De allí, que posibilita “estructurar el proceso de enseñar y de aprender trasciende a intereses sectorizados porque su esencia es universal, transtemporal y transespacial. No se circunscribe a momentos estancos ni a intereses limitados porque el interés es esencialmente histórico y humano” (Serrudo, 2012, p. 34).

Una mirada curricular compleja de la Educación Física requiere un pensar distinto en el que se incluya una mirada al cuerpo desde la corporeidad, desde la experiencia que surge a través del movimiento y de la trascendencia del mismo cuerpo como mediador entre el ser y la realidad, aunque el cuerpo también es parte de ese ser. Lo complejo también abarca una mirada de la diversidad humana, pues no puede existir una homogeneidad de los estudiantes en cuanto a sus características, sus modos de pensar, su desempeño y sus contextos de vida, por lo que desde la Educación Física se pretende integrar estos factores, en un proceso de enseñanza aprendizaje siempre inacabado y en construcción permanente en el que tanto los docentes y alumnos son aprendices permanentes. Al respecto, Serrudo (2012) sostiene: Acepta el conocimiento y el acto de aprender y enseñar como un todo inacabado que se procesa continuamente sin verdades totales o procesos acabados. Visto así, no existe un currículo definitivo que incluya todas las necesidades y todos los requisitos para transitar en el mundo del trabajo que es, también, cambiante porque su existencia es, esencialmente, una manera de expresar la existencia en una conexión no acabada históricamente, manifestada en diversas trayectorias de tiempo y espacio. (p.35)

Como se ha mencionado, en la implementación del currículo ecuatoriano, la corporalidad, la lúdica y la inclusión son enfoques de trabajo curricular, y en el caso de la lúdica ésta surge como el eje de la didáctica que aplica el docente para crear un ambiente de aprendizaje agradable y alegre para los alumnos. En este propósito, la utilización de metodologías activas y enfoques como las inteligencias múltiples, que rompen con la tradicional relación docente-alumno, el primero como un mero instructor y el segundo como receptor y repetidor de ejercicios motrices para lograr la conducta deseada.

Al respecto, un enfoque complejo no priva ninguna posibilidad educativa, al contrario, busca implementar diferentes vías de abordaje y permanecer abierto hacia nuevas metodologías que contribuyan al logro de las competencias en los estudiantes y la indagación permanente del docente en una construcción curricular que no se agote en su hacer pedagógico. Desde esta perspectiva, Morín (2002) propone siete saberes necesarios para la educación del futuro, una educación sostenible y que abarca todas las disciplinas humanas (Figura 9):

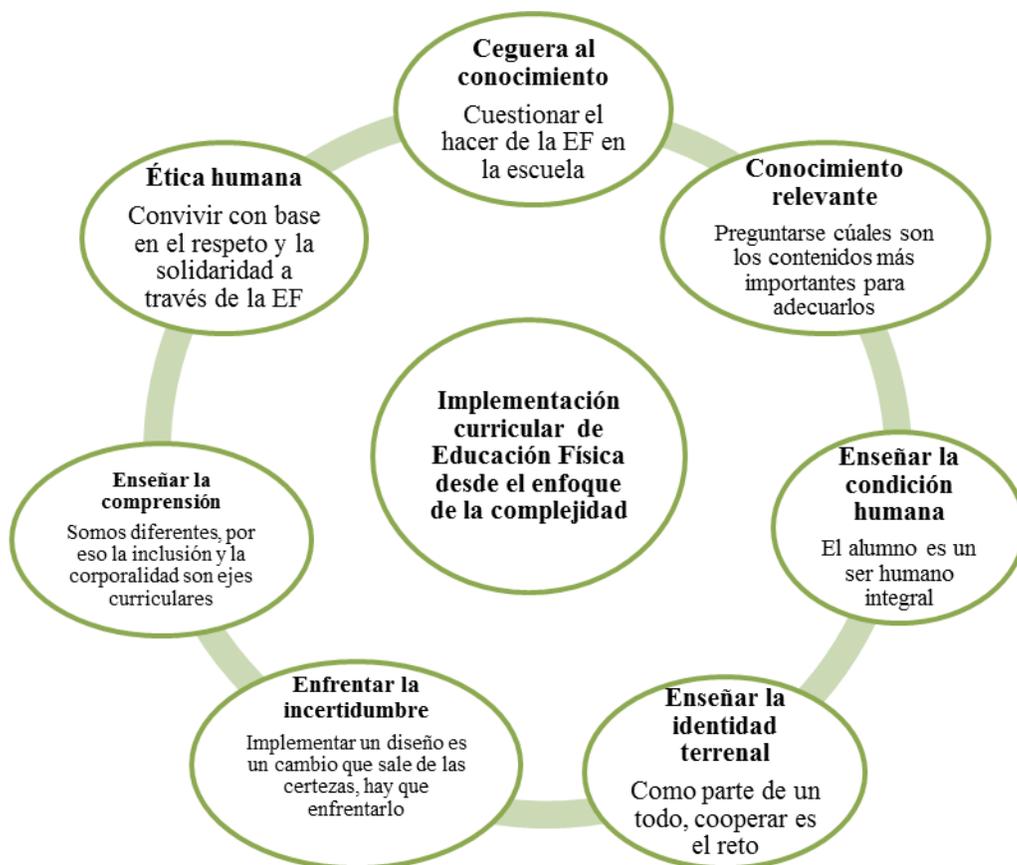


Figura 10 Implementación curricular de EF desde el enfoque de la complejidad. Elaboración propia a partir de Morín (2002).

- *Ceguera al conocimiento: error e ilusión. La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté amenazado por el error y la ilusión; no hay teoría*

científica que no sea propensa al error y por ello la educación debe dedicarse a identificar sus orígenes, delirios y ceguera. En la Educación Física, hay que cuestionar la teoría a través de la práctica y viceversa, no hay verdades absolutas ni fórmulas perfectas para la enseñanza de esta.

- *Los principios del conocimiento relevante: El conocimiento no puede ser fragmentado y alejado de las realidades de vida, sociales, globales y planetarias. Los conocimientos que se quieren mediar en los estudiantes deben estar relacionados con el contexto para que adquieran significado, por otro lado, lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene varias partes interconectadas o vinculadas organizacionalmente.*
- *Enseñar la condición humana: El ser humano es integral, dimensionado en lo físico, mental, emocional, social e histórico. No puede separarse en ninguna disciplina, por ende, en la Educación Física ha de considerarse al estudiante como un todo en el que cada aprendizaje adquirido impacta en otras áreas de sí mismo.*
- *Enseñar la identidad terrenal: El ser humano pertenece a un mismo planeta, por lo tanto, lo que aprende debe entenderlo en función a una coexistencia con los otros.*
- *Enfrentar la incertidumbre: Hay innumerables campos del conocimiento por descubrir y debe enseñarse formas estratégicas para abordar lo emergente, los riesgos y situaciones inciertas propias de la realidad humana.*
- *Enseñar la comprensión: la educación no puede alejarse de la comunicación humana, debe procurar que haya entendimiento entre los individuos y respeto por el otro. Comprender las diferencias y aprender a convivir, son propósitos educativos que pueden abordarse desde la Educación Física.*
- *Ética humana: Desde un carácter ternario (Morín, 2002). Esto implica una ética con todo ser vivo existente de cualquier especie, una educación para abrir conciencias y convivir mejor con los otros y en el entorno planetario.*
- *Aplicar los saberes necesarios de Morín (2002) a la implementación curricular es comprender la realidad inmersa en la cual se encuentran los docentes de Educación Física y la cual necesariamente es diversa y multidimensionalidad, y así debe responder al aprendizaje contextualizado y significativo a mediar. En la*

figura 3.9, puede observarse una idea del enfoque complejo ante la implementación curricular de la Educación Física Ecuatoriana.

La epistemología de la complejidad conduce a proponer que, para crear saber debe pensarse en conjunto, ya que se intercede por un pensamiento que incorpore varios ámbitos sociales, solidarios y compartidos, y prescindir de una visión simplista de la educación. Las bases esenciales de todo saber pertinente es justamente, la habilidad de ubicarlo en un entorno y de ahí ser globalizado, un cambio del pensamiento no significa minimizar las habilidades de análisis o de desglose, es más bien manejar un pensamiento integrado que las ponga en correspondencia unas con otras.

Apostar a una visión más integradora en la implementación de un currículo educativo como en el caso de Educación Física, implica una reforma del pensamiento y de la educación. En este sentido, la reforma debe habilitar a afrontar la complejidad con ayuda de los instrumentos conceptuales y tendrá como misión coexistir con la incertidumbre, la aleatoriedad y la complejidad. Modificar el pensamiento y la educación no es una tarea fácil, ya que desde el pasado ha dominado una idea simplificada y reductora, por esta razón, Morín (2001) señala que es una reforma que abarca la capacidad de organizar el conocimiento, es decir, el pensamiento.

En la misma línea de pensamiento, se considera importante desarrollar las ideas de Carrizo (2003), quien argumenta que la complejidad es como una forma de pensar, creada y recreada al mismo tiempo; el autor asegura que es una etapa mental, donde la expresión de la complejidad va más allá del paradigma de minimizar lo real, lo que significa que la complejidad es un pensamiento sugerido por el diálogo, la repetición y el holograma como base necesaria. De esta manera, la implementación de un plan de estudios implica preguntas más complejas sobre lo que representa la educación en general, ya que sus incógnitas son muy especiales, así como sus características y objetivos con respecto a las otras instituciones, lo que significa contar con el apoyo del campo en el que están estructuradas.

2.3.5 Formación del Docente

2.3.5.1 Perspectivas actuales

Con la implementación del currículo de Educación Física en Ecuador, se plantean nuevos retos que parten de la formación a los docentes del área y la socialización del documento para su conocimiento y aplicación. Por ende, la formación docente es un constructo importante que debe ser analizado para poder consensuar el enfoque curricular y la manera de abordar la apropiación de los nuevos postulados.

Según Salazar (2008), las diferentes formas de abordar la formación docente se agrupan en los llamados modelos para formar a los docentes; en este sentido, Romero y Cols (2004) afirman que los diferentes modelos están directamente relacionados con las formas de representar la enseñanza y los diversos aspectos que están relacionados con ella; cómo se entiende el conocimiento o qué concepción tiene la persona al aprender. Salazar (2008) establece cuatro perspectivas en las que incluye los diferentes modelos de educación del docente (Figura 10).

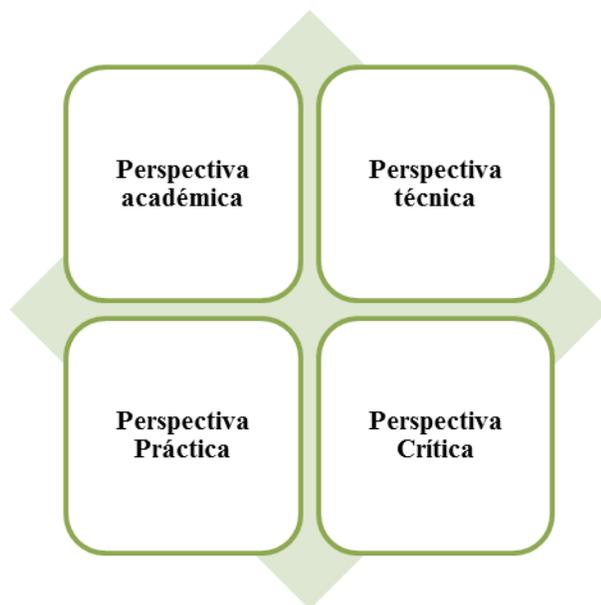


Figura 11 Perspectivas de la formación docente (Salazar, 2008). Elaboración propia.

La perspectiva académica

Desde esta perspectiva, enseñar es un proceso por el cual se transmite a los estudiantes cultura y conocimiento; el profesor es el experto en la materia y su función principal es enseñar contenidos para que los alumnos los asimilen. Esta transmisión de disciplina implica la priorización de la asignatura considerando la formación pedagógica inútil, siendo una verdadera traba para el maestro. En este sentido Márquez (2009) encuentra dos modelos dentro de esta perspectiva y los analiza:

El modelo enciclopédico: entiende el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso de instrucción donde el profesorado transmite a los alumnos una serie de contenidos culturales, a medida que los alumnos los almacenan. Por lo tanto, los futuros maestros deben estar capacitados para la estrategia enciclopédica y se especializan en un campo de contenido que será el que se pueda transmitir a los estudiantes. El modelo se plantea una pequeña diferencia entre enseñar y saber. Al no distinguir entre saber algo y saber cómo enseñarlo, el modelo enciclopédico da un mínimo de importancia para la formación docente, así como para la enseñanza y el estudio de procesos de aprendizaje.

El método transmisivo e integral: El docente al tener un conocimiento profundo en su área de conocimiento tiene la capacidad de transmitir el contenido. Se centra precisamente, en esta capacidad y por lo tanto el maestro debe formarse para ello. En este sentido, aboga por una formación académica teórica profunda para futuros docentes, y haciendo a un lado otros contenidos procedimentales, tecnológicos e instrumentales de lado que se consideran innecesarios. Autores como Romero y Cols (2004) sugieren que los modelos para la estrategia académica se usan cada vez en menos frecuencia, y esta falta de aplicación está relacionada con varias críticas; una de ellas es la relacionada desde una perspectiva académica a la diversidad que existe entre los estudiantes; es decir, el futuro docente educa a estudiantes idénticos, homogéneos en sus habilidades, experiencias y características.

Perspectiva técnica

El maestro es considerado un técnico que busca soluciones para que practiquen, independientemente, de las características del alumno en un contexto social, en este sentido. Latorre (2003) confirma que la visión de la educación es una actividad científica que eleva la perspectiva técnica a la enseñanza, donde el trabajo docente es visto como una causa directa del comportamiento de los estudiantes; es decir, dependiendo de cómo actúe el maestro, actuarán los estudiantes. La perspectiva técnica asume que, si los docentes aplican una técnica, tendrán resultados concretos y predecibles dependiendo de la tecnología utilizada, sin otros posibles factores que afecten la eficiencia de la tecnología se garantizarían los resultados del aprendizaje preestablecidos. Por lo tanto, dadas las dificultades potenciales que los docentes pueden encontrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben aplicar conocimientos técnicos y objetivos científicamente validados. En tal virtud, el futuro maestro debe estar capacitado como profesional para ser capaz de detectar problemas, elegir técnicas que lo resuelva y aplicarlo. En la perspectiva técnica se asumen dos modelos para la formación del profesorado:

El modelo de entrenamiento: que consiste en que el docente debe conocer las técnicas o métodos de enseñanza que incidan en el alto rendimiento estudiantil. Los dos representantes de este modelo Charters y Waples (1929) llevaron a cabo una de las primeras investigaciones sobre la perspectiva técnica, mediante el análisis bibliográfico y las entrevistas con especialistas, se elaboró una lista de las funciones que deberían definir al buen maestro, junto con otra lista que incluía más de mil actividades que se habían utilizado con éxito en el trabajo docente. Por su parte, Liston y Zeichner (2003) se basaron en la microenseñanza como método de formación docente la cual consistió en un tipo de capacitación docente a través de pequeños cursos sobre estrategias de enseñanza que fueron efectivas según la investigación, pero se dividieron en pequeñas técnicas para facilitar su asimilación.

Autores como Pérez-Gómez (1992a) critican el modelo de capacitación por considerarlo como rígido y mecánico planteado como técnico, debido que el trabajo del personal docente se reduce de este modelo a ser un ejecutivo de técnicas que él ha tenido que aprender previamente. Del mismo modo, Imbernón (2007) critica el modelo educativo en la formación

del profesorado, porque considera que tiene una versión diferente del proceso de educar, la cual se basa en una visión positivista como tomar sin tener en cuenta la diversidad de estudiantes, profesores y familias.

El modelo de adopción de decisiones: se basa en varias técnicas que a lo largo de la educación han sido efectivas para promover el aprendizaje de los estudiantes, pero a diferencia del modelo anterior, este modelo determina que es el personal docente debe aplicarlo según el contexto y las circunstancias específicas que encuentre, al igual que la tecnología que considere más apropiada. Desde este punto de vista, el modelo de decisión abandona la visión mecánica y de rutina que el modelo educativo para el trabajo docente para comprenderlo desde una idea más de reflexión. Se considera la figura como educador de maestros, que sería responsable de monitorear el proceso reflexivo del maestro en situaciones en las que esto pueda requerir ayuda.

Los dos modelos para la perspectiva técnica, el modelo educativo y el modelo de decisión, hacen críticas en cómo se forman los estudiantes. Los profesores se proyectan al cumplimiento de técnicas puramente ejecutivas y sin sentido, sin la capacidad o responsabilidad de desarrollar y proponer posibles métodos de intervención, según Pérez-Gómez (1992a) la compleja realidad educativa requiere reflexionar sobre sus prácticas de capacitación, no solo sabiendo qué tecnología usar en cualquier momento, sino también proponiendo nuevas técnicas o adaptando lo que ya sabe al contexto en el que realizará su trabajo educativo. La separación técnica es inevitablemente, conlleva una relación jerárquica entre los profesionales que desarrollan y deciden sobre las técnicas por aplicar, trabajo que realizan los educadores; de esta manera, el papel secundario lo desempeñan los maestros que realizan las técnicas. Este último grupo se afecta por la falta de interés en su trabajo, ya que parece rutinario y automático.

La otra crítica presentada a los modelos es desde el punto de vista de la técnica que les da la diversidad en los estudiantes. Tanto el modelo educativo como el modelo de decisión descuidan la importancia y el contexto de los estudiantes al implementar las técnicas que los profesores deben aplicar. Para Medina (2010) estas técnicas aparecen como un conocimiento móvil, rígido y universal, que no tiene en cuenta las características de los estudian-

tes. La tercera crítica de los modelos en la perspectiva técnica se dirige a los supuestos rigores científicos que los modelos anteriores afirman tener y la dificultad de vincular la teoría con la práctica a nivel educativo.

Perspectiva práctica

La perspectiva práctica, según Salazar (2008) considera una posible solución a los problemas descubiertos desde lo académico y lo técnico; por lo tanto, dependiendo del trabajo contextualizado con que se realiza; el trabajo complejo de los maestros a menudo tiene que enfrentar situaciones que son difíciles de predecir. El futuro maestro debe enfrentar problemas cuya solución requerirá de muchos enfoques desde lo político que serán específicos; cabe considerar que se destacan dos modelos generales.

El modelo tradicional: es la noción de enseñanza como oficio, cuyo conocimiento ha sido acumulado por años a través de la práctica constante. Por eso se plantea que el conocimiento de los docentes es más aplicativo que teórico, teniendo como objetivo romper el papel pasivo de los futuros maestros e involucrarlos en construir el aprendizaje de los estudiantes, les ayuda a practicar en su profesión.

El modelo reflexivo sobre la práctica: Plantea la capacitación de los maestros en la práctica del trabajo del profesor, pero todas las acciones emprendidas, se fundamentan en la utilización de planificación y corrección permanente a través de las evaluaciones formativas. Dentro de la mentalidad del enfoque práctico y reflexivo, Dewey (1989) puede considerarse uno de los pioneros en el enfoque reflexivo de la práctica; identificó la necesidad de unir lo procedimental y la reflexión al pensar que solo a través de ellas el futuro maestro podrá contrastar sus teorías y mejorar todas las acciones docentes, tanto en su profesionalización como en su sentido de formarse debe mencionar el trabajo de Perrenoud (2001) y Marcelo (2009). Se puede decir, que la perspectiva abandona la idea del profesor para adaptarle como un verdadero estratega del aprendizaje, quien, según la situación y el medio cambiante

en el que trabaja, decide implementar una estrategia u otra para mejorar la calidad educativa.

Perspectiva crítica

La reflexión sobre la práctica educativa enlaza la crítica desde el punto social y cultural, es decir esta perspectiva influye directamente en aprovechar la educación para poder plantear las necesidades y requerimientos de educación de la sociedad, esto quiere decir que aporta directamente en la construcción del modelo educativo de un país. En la perspectiva crítica se puede, percibir dos modelos de formación:

El modelo de crítica y reconstrucción social: se concentra en la idea de que los maestros deben mantener la neutralidad política; este modelo plantea la necesidad de promover el cambio social a través de una educación que favorezca el logro de un mundo más justo. En este caso, para Pérez- Gómez (1992a), los docentes están pensados como activistas políticos y la educación se concibe como una actividad crítica y práctica social.

El modelo de Investigación-Acción: la enseñanza construida con aporte de la sociedad y la cultura ayuda en una educación implementada por los maestros a través de la interpretación subjetiva, lleva a cabo del fenómeno educativo. El modelo de investigación-acción; según Medina (2010) surge con la intención de reducir la sustanciación de la teoría y la práctica, en este sentido el método planteado por Stenhouse (2008) propone que la teoría es una crítica directa de la perspectiva técnica y las contribuciones hechas al trabajo de enseñanza, los docentes no tienen contacto directo con los estudiantes. Imbernón (2002) establece que se puede confirmar que el propio Stenhouse distingue entre la investigación realizada al personal docente y la investigación sobre educación. Imbernón no rechazó el modelo de investigación-acción y la preparación de los maestros, siempre que se contrastara con la práctica.

2.3.5.2. *Factor de Determinante Humano en la Educación*

Un determinante es un factor que precisa con exactitud lo que una cosa puede ser o hacer, en el término social son elementos constitutivos tanto internos como externos que están presente en cualquier situación, son concluyentes e inciden tanto en aspectos positivos como negativos. En cuanto al ser humano existen factores que están anclados a su dimensión biológica, física emocional psicológica social y hasta lo espiritual que lo determinan como tal. Los factores humanos hacen referencia a las personas en sus situaciones de vida y de trabajo; su interacción con el medio ambiente, la manera de proceder y la relación con los demás (Organización de Aviación Civil Internacional, 2007).

Son alusivos a las personas como un sistema bio-psicosocial inmersos en una situación laboral y ellos determinan y explican la forma como ese desempeño repercute sobre sí mismo, es decir tiene que ver con la manera de desenvolverse y la optimización de realizar una labor, lo cual influye en lo profesional, social y por ende en el bienestar personal (COPREVAC, 2015).

En el ámbito de la educación el factor humano es determinante en la calidad educativa, de allí que el docente de acuerdo con lo que refiere la UNESCO (2016):

Son la condición fundamental para garantizar una educación de calidad, profesores y educadores deberían estar empoderados y contar con un régimen de contratación y remuneración adecuado, así como con la motivación y las calificaciones profesionales pertinentes y los apoyos necesarios dentro de sistemas eficientes y bien gestionados, dotados de suficientes recursos. (p.3)

Los docentes se constituyen como pieza importante en la dinámica y la calidad educativa en todos los niveles y modalidades; pero existen elementos factoriales que determinan su proceder y entre ellos se puede evidenciar en lo referido por la UNESCO que la motivación junto con la remuneración y calificación profesional son elementos decisivos en la calidad educativa. En este sentido la misma comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI hace mención que para mejorar la calidad y la motivación de los docentes

es perentorio que los países establezcan como propiedad medidas importantes que permitan mejorar estos aspectos de allí que Delors (1996, p.86) señala los siguientes factores:

Contratación. Mejorar la selección, ampliando al mismo tiempo la base de contratación gracias a una búsqueda más activa de los candidatos. Cabe contemplar la adopción de medidas especiales para facilitar la contratación de candidatos de orígenes lingüísticos y culturales diversos.

Formación inicial. Establecer nexos más estrechos entre las universidades y los institutos de formación de los futuros maestros de primaria y profesores de secundaria. A largo plazo, el objetivo debería ser lograr que todo el profesorado, y sobre todo el de secundaria, de forma tal que haya cursado estudios superiores impartándose su formación en cooperación con las universidades o incluso en un marco universitario.

Formación continua. Desarrollar los programas de formación continua para que cada maestro o profesor pueda tener acceso frecuente a ellos, en particular mediante las tecnologías de comunicación apropiadas. Dichos programas pueden servir para familiarizar al profesorado con los últimos progresos de la tecnología de la información y la comunicación.

Profesorado de formación pedagógica. Debe prestarse especial atención a la contratación y al perfeccionamiento del profesorado de formación pedagógica para que a futuro pueda contribuir a la renovación de las prácticas educativas.

Control. La inspección debe ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también de mantener con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de información. Conviene reflexionar respecto de los medios de identificar y premiar a los buenos docentes.

Administración. Las reformas de gestión encaminadas a mejorar la dirección de los establecimientos escolares pueden simplificar las tareas administrativas diarias que incumben a los docentes y permitir una concertación en torno a los objetivos y los métodos de enseñanza en contextos particulares.

Participación de personal exterior. Se puede asociar de diferentes maneras a los padres al proceso pedagógico y lo mismo puede decirse de las personas que tienen experiencia práctica en algunas materias enseñadas en las escuelas profesionales.

Condiciones de trabajo. Hay que aplicarse más a sostener la motivación del personal docente en las situaciones difíciles, y para que los buenos profesores no abandonen la profesión hay que ofrecerles condiciones de trabajo satisfactorias y sueldos comparables a los de otras clases de empleo.

Medios de enseñanza. La calidad de la formación pedagógica y de la enseñanza depende en gran medida de los medios de enseñanza, particularmente los manuales. La renovación de los programas escolares es un proceso permanente al que hay que asociar al personal docente en las etapas de concepción y ejecución. La introducción de medios tecnológicos permite una difusión más amplia de los documentos audiovisuales, y el recurso a la informática para presentar los nuevos conocimientos, impartir saberes prácticos o evaluar el aprendizaje ofrece numerosas posibilidades.

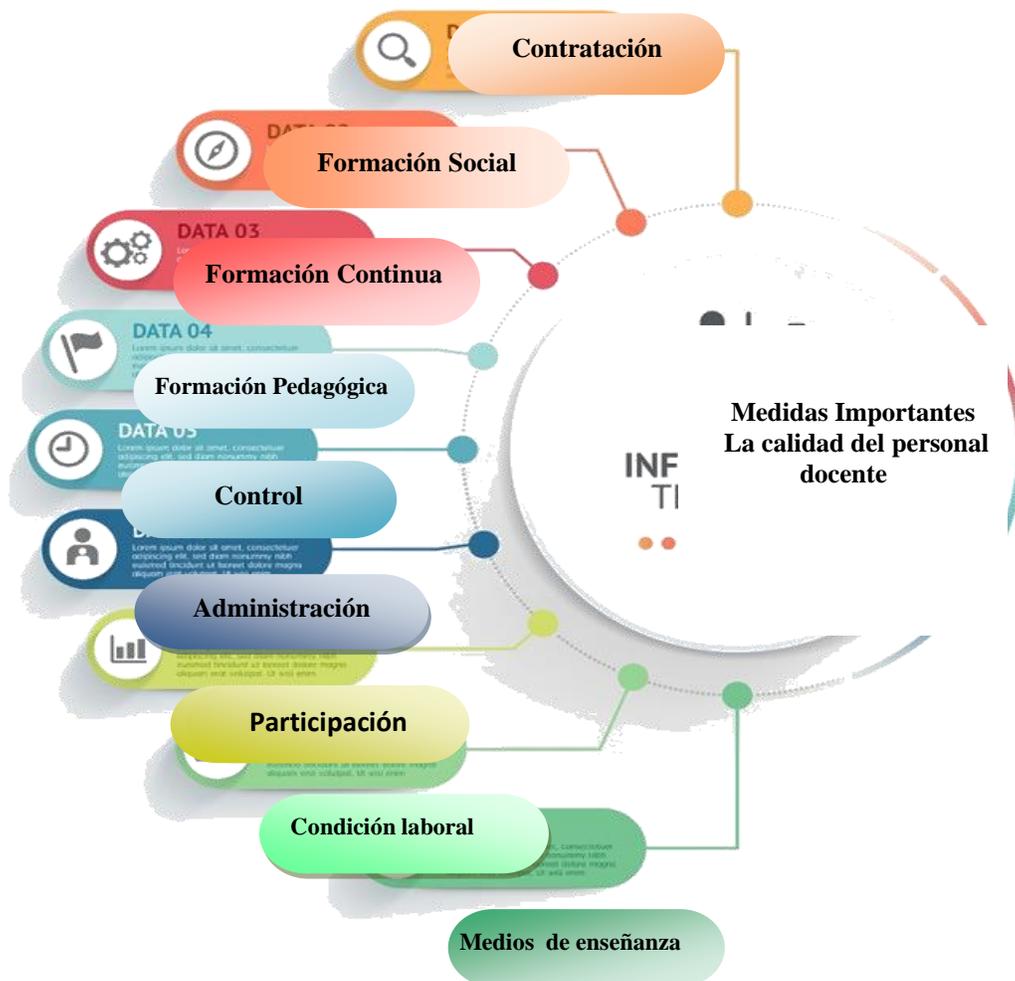


Figura 12 .Medidas importantes en la calidad del personal (Delors, 1996). Elaboración propia.

Con base en lo señalado, se puede inferir que existen otros factores anclados a tres aspectos fundamentales: los personales, profesionales, y los sociales. En relación con los aspectos personales se hace mención de la motivación del docente. La motivación de acuerdo con Camargo (2016) es uno de los factores claves que permiten que el individuo se desarrolle en las diversas áreas de su vida, en especial en el área laboral, dado que por medio de ella se orientan las acciones para alcanzar los fines y objetivos que persiguen. Es importante acotar que la motivación y satisfacción no son conceptos sinónimos, pero se relacionan entre sí. La motivación se refiere al comportamiento dirigido a alcanzar metas e incentivos, mientras que la satisfacción se deriva del éxito que se alcance con el proceso de motivación. La satisfacción es una variable importante del proceso de motivación. La satisfacción significa realización personal en virtud de la experiencia provocada por diversas actividades y recompensas (Hernández Herrera, 2011).

Desde la óptica educativa es importante que el docente se sienta motivado, pero a la vez satisfecho, no solo hacia los logros alcanzados por los estudiantes sino con toda la labor que está realizado. Para autores como Mitrop y Ódernes (2017) la motivación en los profesores es el núcleo de las mejoras educativas.

En la actualidad, la mejora escolar se ha vuelto una preocupación generalizada para gobiernos, administradores escolares y empresas privadas. Así, políticas gubernamentales, sistemas de inspección de calidad, evaluaciones, carrera docente, apoyo técnico, desarrollo profesional, programas de instrucción y tecnologías de la información, son algunos de los inductores externos que se utilizan para impulsar la mejora escolar. Junto a ellos, se debe considerar también las existencias de motivadores intrínsecos para el mejoramiento. Por ejemplo, cuando los docentes perciben que los estudiantes tienen necesidades insatisfechas, se experimentan conflictos en las relaciones humanas o se perciben discrepancias entre lo que se espera y lo que realmente aprenden los estudiantes. Todos o algunos de estos

elementos podrían activar la motivación intrínseca de los maestros a resolver problemas severos y a querer ser más efectivos en su labor (Mitrop y Ódernes, 2017, p. 296)

Al analizar estos aspectos, puede observarse que las personas y en este caso el docente, establece su profesión en una organización escolar que satisfaga sus necesidades y así pueda sentir la motivación natural de hacer con gusto su labor sin el temor de considerarse menospreciado o desvalido ante la sociedad.

Otros de los factores humanos determinante en la educación son los relacionados con los aspectos profesionales. Aquí se hace mención del desarrollo profesional y a la formación permanente que debe tener el docente antes de su profesionalización y durante la labor académica.

El concepto de desarrollo profesional docente ha sido abordado por diversos autores, investigadores y desde varios puntos de vista. Hargreaves (1999, citado por Salgado y Peña, 2009) señala la existencia algunas etapas de profesionalismo, que se presentan de la siguiente manera:

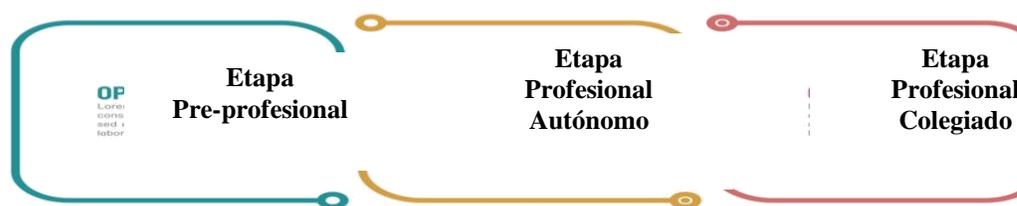


Figura 13. Etapas de profesionalismo (Peña, 2009). Elaboración propia.

La Etapa Pre-profesional, también conocida como la de formación inicial profesional

La Profesional Autónomo; el docente es el responsable de la enseñanza y a través de los procesos administrativos determina los métodos, las técnicas y las estrategias a seguir para propiciar un ambiente de aprendizaje.

La Profesional Colegiado, en la cual se habrían encaminado ciertos esfuerzos para la construcción de culturas profesionales de colaboración más sólidas y que apunten a un propósito común.

En palabras de Martínez (2007) el desarrollo profesional hace referencia a todas las actividades que realiza el docente durante todo el ejercicio de la profesión, en él están

implícitos las experiencias los conocimientos la construcción de aprendizaje y la enseñanza, todas ellas planificadas y que han aportado un beneficio directo o indirecto al estudiante a la escuela y a la calidad de la educación. La formación del profesor según Climent y Carrillo (2004):

Se entiende como un proceso interactivo inmerso en un contexto social organizativo cultural básicamente entre formadores y estudiantes. Incluyendo también las interacciones sistemáticas entre profesores dirigidas al crecimiento profesional, al mismo tiempo podemos ver la formación de profesor como un entorno de aprendizaje para todos los involucrados en este proceso de interacción. (p.2)

El desarrollo profesional por lo tanto no es aspecto que favorece a la persona de forma particular, sino que todo ese desarrollo adquirido en interacción repercute positivamente en todos los involucrados en este al sistema educativo, es decir que mayor desarrollo profesional docente mayor es el beneficio para el contexto escolar.

Tomando en cuentas estas consideraciones es válido exponer algunos conceptos que de acuerdo con Jurado (2001) están involucrados en el desarrollo profesional:

- Validez ecológica, quiere decir que toda planificación debe servir a las necesidades sociales lo que exige al conocimiento del medio socio laboral y socio comunitario del que surgirán los objetivos que una vez conseguido facilitará los procesos de adaptación de las personas quien sea los contextos laborales específicos o los sociales se profundizan en la transferencia de la acción en la medida que la formación de base responda a estas exigencias.

- Validez formativa, enfatiza en el desarrollo profesional de la persona a partir de los aprendizajes previos como necesarios para la realización de otros aprendizajes que sean requeridos a nivel superior, planteando por tanto su funcionalidad través de lo excéntrico y extensivo.

- Validez personal, incidirá sobre el desarrollo personal extendiendo el mismo desde

el potencial heterotrófico de desarrollo de la persona e integrando todos aquellos aspectos diferenciadores que permiten asumir la individualidad como eje y clave del proyecto formativo (Jurado, 2001, p.74)

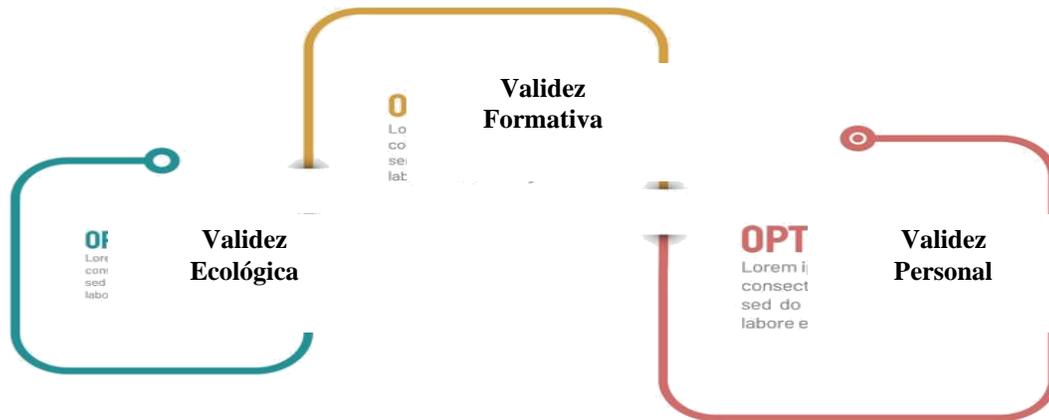


Figura 14 Conceptos involucrados en el desarrollo profesional (Jurado, 2001). Elaboración propia.

El desarrollo profesional de los docentes como capital humano es determinante para garantizar calidad educativa, Esto implica reconocer el valor social como gestores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, generadores de conocimientos y agentes fundamentales en la formación y desarrollo humano.

En este mismo orden de ideas, y unido a al desarrollo profesional está la formación permanente del docente como otro factor humano determinante en la calidad educativa la cual en palabras de Orozco y Gallegos (2002) “significa construir un hombre a partir de su praxis social, de conocer su mundo y conocerse para interaccionar con su realidad y transformarla” (p 14). Según Avalos (2008, citado por Miranda Jaña y Rivera, 2009) el concepto de formación permanente se dispone desde dos enfoques epistémicos que establecen la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes:

El primer enfoque es de *Déficit* y el otro y, el *Desarrollo Profesional Docente*. El primero de acuerdo con el autor hace énfasis en una visión docente que adolece de ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño. El segundo orienta hacia una

visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional. Mientras la perspectiva del *Déficit* “pone su mirada en la incompetencia del sujeto en formación, en sus falencias e incapacidades, la segunda parte valorando las capacidades y destrezas que posee el sujeto” (p. 157).

Ciertamente lo señalado por los autores es una realidad, incluso se puede decir que socialmente existen dos tipos de docentes aquellos cuya formación inicial tiene sus raíces en centros oficial de formación profesional y están los otros que por circunstancias están dentro del contexto educativo sin ser docente y necesitan estar formados.

Lo más importante es que por la dinámica social, cultural y tecnología es imprescindible la formación permanente del docente esto evitará un desfase entre los procesos de enseñanza y el aprendizaje y el contexto actual contemporáneo.

En este sentido Fonseca, Hernández y Forgas (2017) señalan que la formación continua no se puede reducir a un bagaje de conocimientos o habilidades, ya que el mundo actual necesita de la riqueza espiritual; el ser humano debe tener sensibilidad ética, sensibilidad estética, sentimientos de responsabilidad y compromiso para enfrentar los retos. Ella debe estar también direccionada al mejoramiento humano, lo que en el proceso de formación continua de los docentes de las Instituciones de Educación Superior se concreta en la elevación de la profesionalización docente y, por ende, en su desempeño profesional.

Asimismo, para Sánchez (2009) define la formación permanente del docente como aquel proceso que colabora en la adquisición mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos aspectos metodológicos estrategias y actitudes de quienes imparten la docencia, siendo su finalidad prioritaria favorecer el aprendizaje del estudiante. El autor referido hace una agrupación de cinco modelos de formación permanente del docente los cuales según su criterio pueden perseguir la misma finalidad, no obstante, se diferencia en su fundamento conceptual (Figura 15)

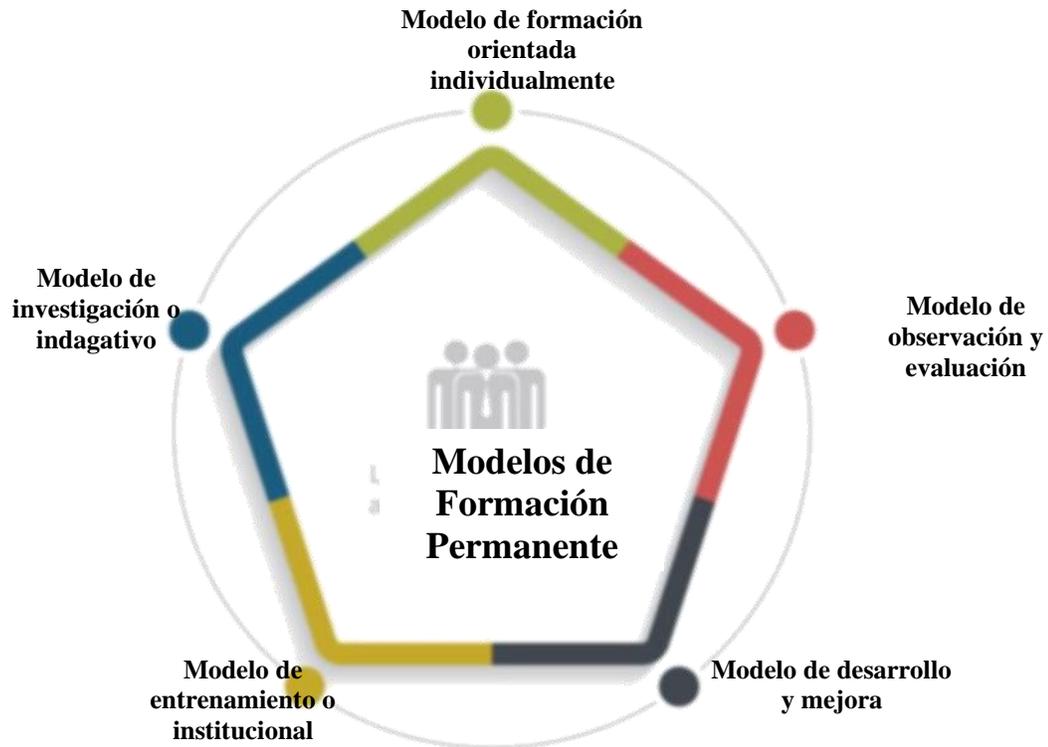


Figura 15 Modelo de formación permanente (Sánchez 2009). Elaboración propia

- Modelo de formación orientada individualmente: este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que pueden facilitar su aprendizaje de esta forma el profesorado aprende sin que sea requisito la existencia de un programa definido y organizado formalmente.
- Modelo de observación y evaluación: este modelo de formación está conectado con la necesidad de saber cómo están los docentes afrontando las prácticas diarias para

aprender de ella. Este modelo la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional.

- Modelo de desarrollo y mejora: este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular diseño de programas o en general mejorar la institución educativa mediante proyectos didácticos y organizativos, y con todos ellos tratan de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto.
- Modelo de entrenamiento o institucional: la concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores reproduzcan en clase normalmente. En este modelo el objetivo el contenido y el programa de formación son establecidos por la dirección es propia de las instituciones ejecutoras, aun cuando hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa.
- Modelo de investigación o indagativo: este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés recoge información y basándose en la interpretación de estos datos realice los cambios necesarios en la enseñanza la fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones.

De conformidad con lo señalado el proceso de formación permanente o continúa del docente es un factor que está apegado tanto a criterios personales como a institucionales. En lo personal es una decisión propia de querer superar obstáculos, estar al día con los nuevos saberes para dominar las demandas actuales; en cuanto a los criterios institucionales estos deben estar planificados desde la gerencia educativa como parte de la gestión institucional en aras de ofrecer una educación de calidad. A modo de cierre de este apartado se presenta la integración de los Factores de Determinante Humano en la Educación

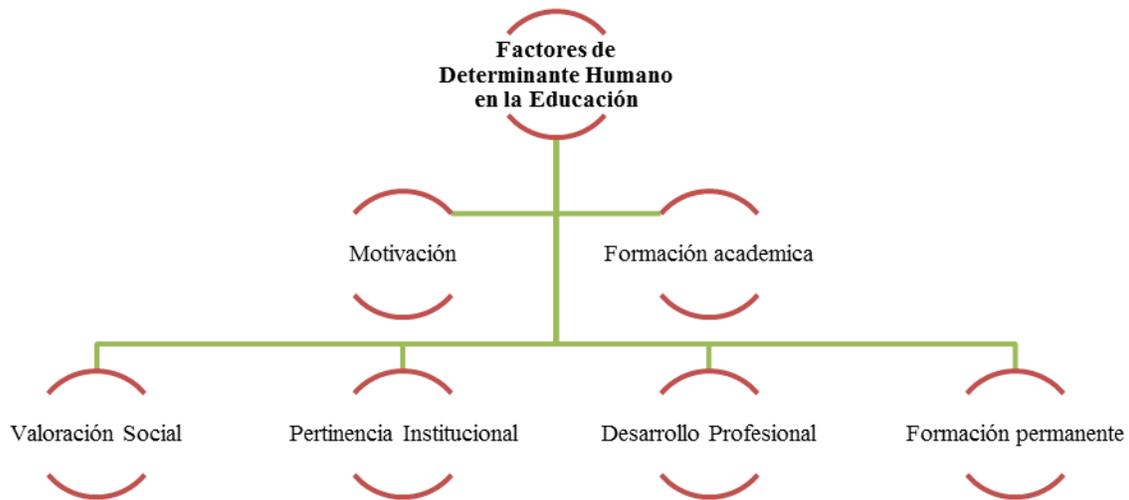


Figura 16 Factores humanos determinantes en la Educación. Elaboración propia.

2.3.5.2 Formación del Docente de Educación Física

Competencias profesionales del docente de Educación Física

El mantenimiento del profesionalismo docente permite que tengan una variedad de conocimientos y habilidades en la cual los docentes puedan trabajar de acuerdo con su especialidad de acuerdo con las demandas que el organismo rector de la educación lo disponga. De allí, en la actualidad se habla de competencias como el modo del saber hacer contextualizado e idóneo en el que el profesional despliegue todos sus saberes en las situaciones específicas que requieren de su intervención; competencias que deben ser asumidas con enfoque holístico y no de manera parcelada para responder con pertinencia pedagógica y social (Is-la, 2006).

Al respecto, Pazo y Tejada (2012) manifiestan que los profesores de Educación Física frecuentemente muestran competencias de trabajo de tipo colaborativas y de liderazgo, no así en competencias como la expresión oral y escrita. Sin embargo, se considera que la formación del docente debe integral de acuerdo con el principio de pertinencia y contextualización anteriormente mencionada. Un docente de Educación Física debe cumplir varias competencias, según los planteamientos de Isla (2006):

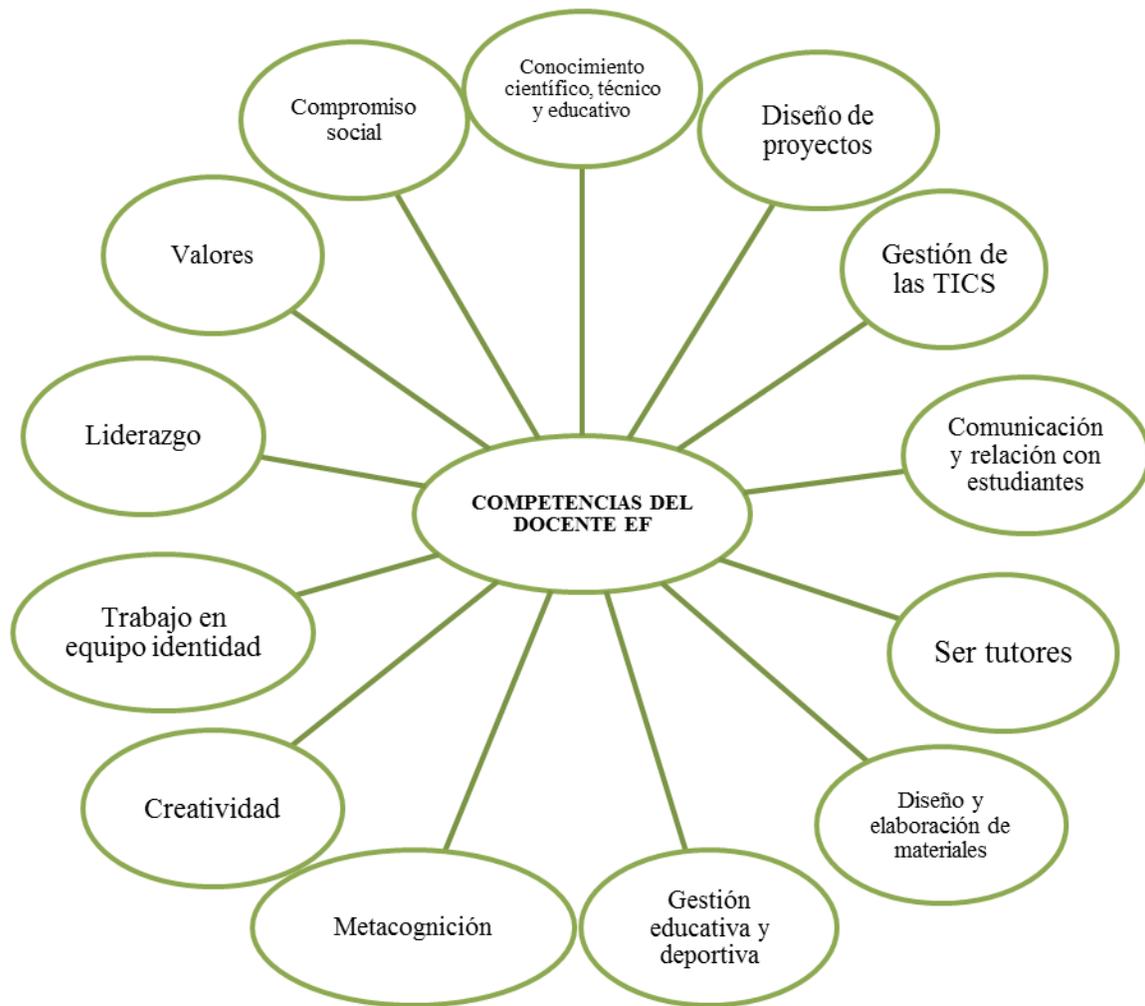


Figura 17 Competencias del docente de Educación Física (Isla, 2006). Elaboración propia.

Conocimiento científico, técnico y educativo: Es importante que el docente de Educación Física tenga conocimiento actualizado con respecto a las ciencias deportivas, a la forma de implementar las TIC en educación física y a los distintos avances en el área que pueden ser de apoyo para la didáctica del docente.

Diseño de proyectos de organización: El docente debe poder diseñar, implementar y evaluar proyectos en el área de Educación Física que den respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes con sentido de pertenencia sociocultural.

Gestión de las tecnologías de la información y la comunicación: Un docente capaz de manejar distintas herramientas TICs para apoyar su labor pedagógica.

Comunicación y relación con sus estudiantes: Un docente capaz de crear espacios de confianza y proponer un aprendizaje dialógico a sus estudiantes.

Tutores: La tutorización como acompañamiento específico a los estudiantes que requieran o mayor apoyo o tengan alto desempeño en el área.

Diseño y elaboración de materiales: Un docente que pueda diseñar recursos didácticos y materiales que respondan a los requerimientos pedagógicos de los alumnos en consonancia con los objetivos de aprendizaje.

Gestión educativa y deportiva: Se involucra en la planificación, estructuración, gestión y evaluación de las acciones propias del ámbito administrativo deportivo.

Metacognición: Que permita a los estudiantes gestionar de forma autónoma sus conocimientos para enfrentar tanto los aspectos propios del área como otras situaciones de vida.

Creatividad: Un docente que pueda movilizar sus propios recursos cognitivos y capital cultural para enfrentar la situación pedagógica con variadas herramientas y propuestas.

Liderazgo: Para conducir las acciones en pro del aprendizaje de los estudiantes, un modelo a seguir para ellos que motive y propicie la participación de todos.

Trabajo en equipo, identidad y compromiso institucional: Un docente con capacidad para emprender acciones conjuntas con los demás miembros del equipo docente en pro de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y obtener resultados visibles.

Compromiso social: Con su práctica pertinente y que responda a las situaciones contextuales que vive el estudiante, un docente con sensibilidad hacia las experiencias de sus alumnos.

Valores: Los docentes transmiten valores a sus estudiantes, una forma de ser y de actuar ante sí mismo y los demás en un entorno educativo solidario y humanista.

El hacer docente en el área de Educación Física

Todo docente al planificar y evaluar debe responder a la visión y misión del sistema educativo que rige en su país, asumiendo las metodologías y enfoques curriculares vigentes, es decir, debe anclarse al ordenamiento establecido para el hacer pedagógico conforme además al propio currículo existente en los diferentes niveles educativos. Fraile (2004) asegura que el contexto del ámbito educativo está en relación directa con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual puede mejorar con la utilización de la investigación acción participativa como estrategia para mejorar la práctica docente.

Uno de los planteamientos más relevantes es el expuesto por Romero y Cols (2004) debido a que mencionan que la aplicación de la didáctica requiere de conocimientos amplios en su identificación, construcción y en su uso educativo; entonces, el maestro debe participar directamente en el aprendizaje de los estudiantes y para ello poseer competencias para enseñar. Por otra parte, los docentes deben dominar todos los tipos de evaluación y saber utilizar las técnicas e instrumentos de valoración necesarios de acuerdo con el momento escolar, situación de aprendizaje, contenidos a abordar, entre otros. Ello implica, conocer como aprenden sus estudiantes porque en función de eso se puede tener una realidad de las dificultades académicas y podrá replantear la planificación. En lo que concierne a la Educación Física conllevar el aspecto de que no solo lo físico debe ser evaluado ni no solo lo físico debe ser desarrollado, debido a que la dualidad de cuerpo mente, es transformada en un ser integral que piensa, se relaciona, tiene sentimientos y por ende se comunica. En este sentido la función docente siempre será en línea de ayuda y de guía de un aprendizaje que construyen los estudiantes de acuerdo a sus capacidades, condiciones y la mediación que se propicia, respetando su individualidad y forma de aprendizaje.

En el caso del docente ecuatoriano de Educación Física, se aspira que con base en el documento oficial implementado asuma los enfoques curriculares contentivos en él: enfoque

lúdico, inclusivo y de la corporeidad, y así, sea abierto y flexible a nuevas experiencias de aprendizaje y a la ejecución de formas de enseñanza activas y cooperativas en la Educación Física. Asimismo, considerar aspectos como la equidad de género, las posibilidades y capacidades de los estudiantes y por supuesto sus diferencias de todo tipo; es decir, descarte el enfoque deportivista de enseñanza por un enfoque más lúdico del área, siendo consecuentes con los valores propios de la educación ecuatoriana. En el desarrollo del área de Educación Física, se proponen los siguientes aspectos relacionados al hacer docente:

Generación del conocimiento: Inicialmente, debe plantearse el propósito del aprendizaje como requisito previo a la planificación curricular, así como revisar el recorrido escolar de los alumnos, por lo tanto el preguntar a los docentes anteriores sobre el grupo de estudiantes que se recibe, el revisar las evaluaciones previas al ingreso al curso actual, el realizar las pruebas de diagnóstico y generar empatía para rescatar sus necesidades de aprendizaje, el poder relacionarse e involucrarse en juegos de participación integral, brindará el propósito de aprendizaje tan ansiado para el inicio de una planificación congruente y pertinente.

Una vez planteado el propósito del aprendizaje del grupo de estudiantes, el docente planteará la construcción o reestructuración de la planificación si fuera del caso con base al diagnóstico, tomando en cuenta los cuatro elementos de las destrezas con criterio de desempeño: la destreza, el contenido curricular, el nivel de complejidad y por su puesto el contexto, todo para garantizar ese aprendizaje que sea de aplicación en otros ámbitos que no sea el educativo, garantizando la reducción del sedentarismo. La evaluación estará relacionada a la planificación de las destrezas con criterio de desempeño y su periodización para que se tomen acciones evaluativas formales y las decisiones en cuanto a técnicas e instrumentos adecuados.

Competencias académicas: Blanco (2008) plantea que competencias académicas son todos los conocimientos en contenidos, metodologías y evaluación que un docente debe considerar para su rol, en especial el profesor de Educación Física a más de esas consideraciones debe tener la capacidad de interpretar el currículo de Educación Física y flexibilizar en la desagregación, gradación y contextualización de las destrezas con criterio de desempeño.

Por lo que el agregar contenido curricular y desarrollarlo es un hacer propio del docente, que crea y recrea el currículo desde una perspectiva constructivista social, no como un rece-

tario a cumplir, sino seleccionando y adecuando los contenidos en función al propósito de los aprendizajes de sus estudiantes, por lo tanto, ningún grado por igual que sea el nivel, debe tener el mismo contenido curricular. En este sentido, también se propone entre las competencias académicas del docente con relación a los bloques curriculares de Educación Física, las siguientes:

La primera competencia es Interpretar y contextualizar los contenidos curriculares o destrezas con criterio de desempeño del primer bloque curricular Prácticas Lúdicas, que no es otra cosa de conocer todos los diferentes tipos de juegos y sus juegos en dependencia de la parroquia, ciudad o provincia del Ecuador, en cuanto a su origen, características, roles, objetivos y reglas, de tal forma que el docente realizará la gradación y desagregación de la destreza con una visión de ajustarse al propósito del aprendizaje. Sin alejarse de su aplicación en dependencia de lo planteado por el Ministerio de Educación y sus enfoques curriculares.

La segunda competencia académica será conocer e interpretar todas las destrezas con criterio de desempeño del bloque prácticas gimnásticas con contenidos diversos en cuanto al mejoramiento de la condición física a través de destrezas y secuencias gimnásticas estructuradas por edad, de acuerdo con el material e infraestructura localizada en las instituciones educativas, sin dejar de lado la planificación de metodologías activas y su contexto.

La tercera competencia académica también será conocer e interpretar las destrezas con criterio de desempeño que conforman el bloque curricular prácticas corporales expresivo-comunicativas, en el ámbito de sus contenidos, es decir, actividades y ejercicios que le ayuden a expresar y comunicar de acuerdo con su edad y contexto.

La cuarta competencia académica es interpretar las destrezas con criterio de desempeño del bloque curricular prácticas deportivas, en cuanto al desarrollo de las técnicas y tácticas de diferentes deportes, no con el sentido de competencia o entrenamiento deportivo, sino con el sentido de iniciación y el gusto por la práctica deportiva, desde luego se recomienda que no se salga de las orientaciones de los enfoques curriculares, los cuales se implementarán de acuerdo a la edad y condiciones de los estudiantes desde el punto de vista motriz, social, cognitivo y afectivo.

La quinta competencia académica es interpretar y asociar las destrezas con criterio de desempeño del bloque curricular construcción de la identidad corporal con los cuatro bloques curriculares principales. Este bloque es de vital importancia debido al alto grado de conciencia y conducta motriz que se genera individual y grupalmente en los estudiantes.

La sexta competencia motriz es interpretar y asociar las destrezas con criterio de desempeño del bloque curriculares relaciones entre las prácticas corporales y la salud con los otros cuatro bloques curriculares principales; en esta línea se debe conocer todo lo que conlleva sobre el antes, durante y después de la ejecución de los ejercicios y actividades de la Educación Física, para generar esa cultura del cuidado de sí mismo y de los demás.

El docente en formación: Díaz y Hernández (2004) dicen que el docente se debe desarrollar profesionalmente en el campo de acción es decir en el aula de clases, a partir del interés de conocer lo que está sucediendo en la sociedad, es decir los cambios que ocurren con las generaciones de estudiantes y sus intereses, para alcanzar el perfil de salida del bachiller ecuatoriano. Por lo tanto, la formación es permanente y se basa en la investigación y en la autoformación docente y de sus pares.

Por lo tanto, el maestro refleja los procesos de actualización a través de la participación activa de cursos de aprobación y asistencia, congresos de área y científicos, la participación de ponencias, en realizar investigación de contenidos y bibliográfica, en realizar círculos de aprendizaje entre pares, el aprovechar cualquier nicho del conocimiento para poder ser mejor profesional, genera ese cumplimiento de la palabra docente actualizado, que seguramente mejorará la calidad educativa de sus estudiantes en función a superar el estándar planteado por el Instituto de Innovación y sus pruebas Ser Bachiller y Ser Estudiante. Díaz, Barriga y Hernández (2004) plantean una concepción de desarrollo profesional al mencionar que debe responder a los requerimientos y necesidades de la población y de lo establecido por la política educativa. Se puede decir que la capacitación es igual o más importante que la propia experiencia, solo hace falta el involucrase, debido a que lamentablemente en el Ecuador la capacitación en Educación Física es escasa y poco valorada por los mismos docentes y por las autoridades.

Asimismo, varios autores hablan sobre la importancia del desarrollo profesional de los docentes, entre ellos Rocha (2001) plantea que el desarrollo profesional es una necesidad, de-

bido a que el conocimiento está acelerado al igual que la tecnología y si no se embarca en este tren de la actualización van a quedar como un docente mediocre y desactualizado, por lo tanto, se establece que la actualización se debe generar todos los años lectivos, en un período por lo menos de 120 horas de capacitación con aprobación.

Monereo (2010) por su parte, plantea que la formación docente va en función del servicio que presta a los estudiantes, por lo tanto, tiene la responsabilidad de actualizarse desde dos visiones: por un lado, el ser conscientes de la necesidad de capacitarse individualmente y por otro lado el valor de capacitarse junto a sus pares académicos. Otro autor que coincide en este planteamiento es Schön (2004), que plantea la tesis de que la formación docente es el punto clave que moverá todo el mundo, en el sentido de la transformación de los individuos.

Con la implementación del nuevo Currículo Nacional ecuatoriano se han realizado procesos de capacitación para el entendimiento de este, sustentados en la importancia de una formación permanente que necesitan los docentes en las diferentes áreas; como se ha planteado en este documento por parte del Ministerio de Educación que además ha estructurado una Guía Metodológica para la Educación Física (Posso, 2018). Dicho recurso permite tener un entendimiento más cercano de la metodología y los enfoques curriculares, como también la interpretación de las destrezas con criterio de desempeño, sumado a los talleres de socialización mencionados que busca que quienes reciban la capacitación deben ser los futuros talleristas que repliquen esta socialización en sus circuitos e instituciones educativas. En otras palabras, se sustenta la importancia de una formación constante y permanente cuyo objetivo es el fortalecimiento profesional el cual debe ser contextualizado de acuerdo con el mencionado propósito de aprendizaje que es el punto de partida de todo docente y el cual ha provocado la contextualización del aprendizaje desde un enfoque constructivista social.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Introducción

La epistemología es la filosofía de la ciencia, es la teoría del conocimiento que intenta explicar cómo se concibe y se relaciona el conocimiento. Desde esta perspectiva, indaga sobre los supuestos que lo fundamentan, los límites, la validez y el análisis profundo de la práctica científica. Así, toda investigación que se emprende se enmarca en una posición epistémica del conocimiento que permite reflexionar acerca de la problemática y de las concepciones teórico-metodológicas en el área disciplinar (Ugas, 2016). Por otro lado, el término epistemología se utiliza en varios sentidos y, a este respecto, Gutiérrez (1999) dice:

La epistemología es la que se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. (p. 18)

En este mismo sentido, Bunge (2002) señala que la epistemología es la rama de la investigación científica y su producto es el conocimiento científico, que sirve para cambiar positivamente el trasfondo de la investigación:

La epistemología contribuye a desenterrar los supuestos filosóficos de planes, métodos o resultados de las investigaciones científicas de actualidad, ayuda a resolver problemas científicos, a reconstruir teorías científicas de manera axiomática, a participar en las discusiones sobre la naturaleza y el valor de la ciencia pura y aplicada, por último, servir de modelo a otras ramas de la filosofía. (p. 45)

En el marco de las observaciones anteriores, se asume para esta investigación una perspectiva de la relación sujeto-objeto, en la cual el investigador intenta acceder a la realidad de forma objetiva y predeterminando los aspectos a estudiar, es decir, una orientación racionalista-deductiva. Esta aseveración coincide, además, con el paradigma positivista de las ciencias. Un paradigma es un cuerpo modélico de cómo acceder a la ciencia, es decir, cómo

se hace ciencia, por lo cual es contenido de ideas, creencias y formas procedimentales que lo definen.

Al ubicar esta investigación dentro del paradigma positivista, se ampara en la asunción de una realidad objetiva, palpable, verificable que puede analizar la implementación del diseño curricular para la Educación Física ecuatoriana y su relación con las variables inherentes al determinante humano. Hurtado y Toro (2007) conciben el paradigma positivista como un paradigma analítico en el que la razón es la autoridad que rige el camino de la investigación científica y existen verdades observables que pueden resultar de conectar y generalizar variables de estudio.

En el presente apartado se argumenta la metodología empleada en la investigación, es decir, se definirán las técnicas y los procedimientos utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el *¿cómo?* se realizó el estudio para responder al problema, al respecto se pretende describir la naturaleza y diseño de la investigación, las hipótesis, las técnicas de recolección de datos o procedimientos, así como la población y muestra, las variables, los instrumentos y análisis de estos.

3.2Diseño de la investigación

Cada paradigma asume un enfoque metodológico propio que responde a cómo se procede para ejecutar el proceso de búsqueda científica. Es así, como al desprenderse de lo subjetivo y plantearse hipótesis de trabajo como observador externo, el investigador dentro del paradigma positivista asume el enfoque cuantitativo de la investigación; en este caso los factores de determinante humano que se relacionan con la implementación del currículo de educación física en Ecuador, para lo cual se han formulado variables dependientes e independientes para el análisis del objeto de estudio.

El enfoque cuantitativo además está orientado a buscar resultados medibles de la realidad estudiada, basado en muestras representativas de la población, a través de la utilización de instrumentos que recojan de forma veraz y confiable los datos, es decir, que se busca tomar

una muestra representativa de los docentes de Educación Física que participan en la implementación curricular para a través de un instrumento previamente diseñado conocer los factores humanos que se relacionan a este proceso. Asimismo, la teoría previamente explicada es la fundamentación clave para operacionalizar la variable y se privilegia la estadística para el análisis de los datos (Hurtado y Toro, 2007). Para Sánchez-Flores (2019) el enfoque cuantitativo:

Trata con fenómenos que se pueden medir a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas y la predicción de su ocurrencia a partir del desvelamiento de las mismas, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la métrica o cuantificación, tanto de la recolección de sus resultados como de su procesamiento, análisis e interpretación, a través del método hipotético-deductivo. (p. 103)

Al respecto y como se ha mencionado, este trabajo por su carácter cuantitativo “utiliza la recolección de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confía en la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 10).

La presente exploración se sustentó en una investigación de campo, con la cual se realizó el análisis sistemático del problema de la realidad de la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física ecuatoriana, con el propósito de describirla e interpretarla, entender su naturaleza y factores constituyentes.

En cuanto al nivel de la investigación, se trata de un estudio descriptivo de carácter correlacional, en el cual, según estos mismos autores, el propósito del investigador es describir situaciones y eventos, conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En este caso particular, referido a las variables inherentes al determinante humano en la implementación del currículo de Educación Física.

En el mismo orden de ideas, el presente trabajo concuerda con el diseño no experimental transeccional descriptivo. “Indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles

de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.152), es decir, sin manipular las variables solo describir los factores humanos dentro la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana, para con esto presentar alternativas basadas en la visión constructivista del Aprendizaje Cooperativo.

3.3 Población y muestra

El 17 de febrero del 2016 se expide con Acuerdo Ministerial 020-A el Currículo Nacional de Educación Física, el cual entra en licitud en el ciclo sierra en septiembre del mismo año y en el ciclo costa en abril del 2017 (Ministerio de Educación, 2016); y, al atesorar un nuevo encuadre que propende a la entrada, a la lúdica y a la arquitectura de la corporeidad, surge la emergencia de actuar como obradores de socialización, en que se realice un enjuiciamiento de fortalecimiento meso y micro curricular del área de Educación Física a nivel nacional, para los docentes de esta área curricular. Asimismo, la distribución de la Subsecretaría de Fundamentos Educativos, se realizó el boceto de socialización meso y micro curricular de Educación Física dirigido a los docentes representantes de cada Distrito Educativo.

Con Memorando Nro. MINEDUC-SFE-2017-00282-M del 26 de julio de 2017, se solicitó a las 9 coordinaciones zonales la citación para los talleres de socialización meso y micro curricular de Educación Física a nivel nacional, de acuerdo con el cronograma establecido por la Dirección Nacional de Currículo. Se receiptó el listado de los 1110 docentes de Educación Física que recibirán la socialización. Se realizaron del 31 de julio al 5 de octubre del 2017, 22 talleres de socialización meso y micro curricular de Educación Física. (Ministerio de Educación, 2017b). Para la segunda fase, los 1110 docentes socializados en la primera caminata realizaron los talleres réplica en los circuitos educativos encarrilados a los docentes de Educación Física de cada Institución Educativa; se solicitó a los administrativos zo-

nales designados por cada reformador zonal para el enjuiciamiento de socialización, el pedido de los informes de los obradores se receiptó 441 informes.

Con Memorando Nro. MINEDUC-SFE-2017-00497-M del 15 de noviembre de 2017 (Ministerio de Educación, 2017c), se solicitó a la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito, citar y ofrecer el auxilio logístico obligatorio para la ejecución de socializaciones meso y micro curricular de Educación Física para los docentes de los nueve Distritos Educativas de la Subsecretaría de Quito, para robustecer y acrecentar los talleres dictados anteriormente. De acuerdo con el cronograma establecido, se realizaron del 21 al 30 de noviembre del 2017, nueve socializaciones sobre el meso y micro currículo de Educación Física en la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito. Para la primera fase se realizaron 22 talleres a 1110 docentes del área representantes de 1110 contextos educacionales. Para la segunda fase se realizaron 441 talleres réplicas, beneficiando a 6397 docentes de Educación Física.

En este segmento se delimita la cantidad de sujetos que conforman la población del estudio, la cual es “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.174). En tal sentido, la población la constituyen todos los docentes especialistas en Educación Física del Ecuador que participaron en el proceso de formación descrito anteriormente, los cuales son 6.397, pertenecientes a nueve Coordinaciones Zonales dentro de la división administrativa del Ministerio de Educación del Ecuador. Una vez establecida la población fue necesario seleccionar la muestra, es decir, el “subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos”. (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 176).

Con base en lo antes mencionado, para el cálculo de la muestra se aplicó la fórmula estadística para población en este caso finita, además, se aplicó el muestreo por conglomerado y el aleatorio simple (Cohen y Manion, 2002). Para calcular el tamaño de la muestra se tienen los siguientes datos: $N=6397$, para un nivel de seguridad del 99% el coeficiente Z es igual a 2,58, para la probabilidad de éxito el coeficiente será p la proporción esperada es el 50% debido a que no se sabe cuál es la probabilidad de éxito del análisis, la probabilidad de fracaso el coeficiente será q que será del 50%, y el coeficiente e es el error de muestreo acep-

table para este estudio la precisión será de 2,5 %, substituyendo cada letra de la fórmula por los números correspondientes se tendrá el resultado en la Ecuación 5.1:

$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$ $n = \frac{6397 \cdot 2,58^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2 \cdot (6397 - 1) + 2,58^2 \cdot p \cdot q}$ $n = 603$		5.1
--	--	-----

Por tanto, se tomó como muestra a 603 docentes, se aplicó el muestreo por conglomerado y el muestreo aleatorio simple (Cohen y Manion, 2002); para obtener una muestra representativa en este caso se dividió en cinco conglomerados correspondientes a nueve Coordinaciones Zonales e Educación, que es la división administrativa a la cual pertenecen:

Tabla 3

Coordinaciones Zonales de Educación del Ecuador

Coordinaciones Zonales
Coordinación Zonal de Educación No1
Coordinación Zonal de Educación No2
Coordinación Zonal de Educación No3
Coordinación Zonal de Educación No4
Coordinación Zonal de Educación No5
Coordinación Zonal de Educación No 6
Coordinación Zonal de Educación No 7
Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Guayaquil
Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito

Nota: Elaboración propia.

En el muestreo aleatorio simple de los docentes de cada Coordinación Zonal de Educación, tienen la misma probabilidad de ser elegidos en la muestra. Para esto se utilizó una tabla de números aleatorios, que resume la composición general de la muestra (Tabla 4)

Tabla 4

Muestra aleatoria

Coordinaciones Zonales de Educación	Docentes de Educación Física Fiscales	% Población Total	Cálculo Muestra	Redondeo Muestra
Coordinación Zonal de Educación No 1	679	10,614%	63,82	64
Coordinación Zonal de Educación No 2	415	6,487%	39,61	40
Coordinación Zonal de Educación No 3	851	13,303%	79,79	80
Coordinación Zonal de Educación No 4	806	12,599%	75,76	76
Coordinación Zonal de Educación No 5	752	11,755%	70,68	71
Coordinación Zonal de Educación No 6	579	9,051%	54,42	54
Coordinación Zonal de Educación No 7	719	11,239%	67,58	68
Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Guayaquil	630	9,848%	59,22	59
Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito	966	15,100%	90,80	91
TOTAL	6397	100%	---	603

Nota: Elaboración propia.

Es de hacer notar que en tanto $n=603$ como la muestra que debe ser encuestada para la representatividad y validez de los resultados, se consideró que por ser un cuestionario administrado vía correo electrónico y en consideración a pérdida, se enviaron a una mayor cantidad de docentes; quedando como muestra final 803 docentes encuestados.

3.4 Variables

En la fase diagnóstica se conoció la incidencia de las variables inherentes al proceso de formación de los docentes en la implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana desde la Visión Constructivista del Aprendizaje Cooperativo, a través de la selección de la población y muestra a la cual se le aplicó el instrumento de medición, que guarda correspondencia con la variable operacionalizada, la cual se construyó a través de un conjunto de ítems, validados y confiables que fueron procesados estadísticamente.

3.4.1 Sistema de variables

La variable es “todo aquello que puede cambiar o adoptar distintos valores, calidad, cantidad o dimensión” (Hurtado y Toro, 2007, p. 75). En este caso, se toman todas aquellas variables dentro del *proceso de formación de los docentes que influyen en la implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana*, los cuales hacen referencia a las cualidades inherentes a la condición humana de los docentes que influyen en la gestión curricular y en la capacidad de organizar y poner en marcha un proyecto pedagógico en el Ecuador; es decir, la totalidad de las experiencias y la manera en que las personas reaccionan o hacen frente a los acontecimientos; una parte de estas variables está en entender la condición humana y sus conductas ante los hechos del diario vivir, en este caso la implementación del currículo de Educación Física con una Visión Constructivista del Aprendizaje Cooperativo; definida como una estrategia de aprendizaje que promueve un ambiente favorable para el respeto y la confianza, cuyo propósito sea el de contribuir a propiciar los interaprendizajes. Las variables para considerar se encuentran en los siguientes apartados.

3.4.1.1 Variable Independiente

Factores de determinante humano: cualidades propias del individuo desde la dimensión personal, social o profesional que se relacionan a la toma de decisiones en sus procesos de vida, en este caso, las cualidades de los docentes que lo llevan a determinado accionar en el campo laboral pedagógico.

Para efectos de este estudio, se pretende hacer un análisis de esta variable y su relación con la variable dependiente (implementación del currículo).

Tabla 5

Operacionalización de la Variable Independiente

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Determinante humano	Nivel académico	*Grado académico alcanzado por el docente: Pregrado (PG); Especialización (E); Maestría (M); Doctorado (D).	1
	Formación en aprendizaje cooperativo	*Nivel:Ninguno (N); Autodidacta (AD); Básico (B); Especialista (E).	2
	Conocimiento del docente sobre AC	*Influencia	3
	Percepciones del docente hacia AC	*Factores generales *Importancia *Nivel de influencia de Factores humanos	4 5 12,13,14

Nota: Elaboración propia.

3.4.1.2 Variable Dependiente

Implementación del currículo desde la visión constructivista: Se refiere al proceso de ejecución del currículo como política de Estado que comienza con el proceso de

formación a los docentes a nivel nacional desde una perspectiva actualizada del conocimiento, esto es, una visión constructivista enfocada en metodologías activas como el aprendizaje cooperativo.

Tabla 6

Operacionalización de la Variable Dependiente

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Implementación del currículo desde la visión constructivista	Proceso de formación de los docentes	*Participación en los talleres	6
		*Proceso multiplicado	7
	Valoración del proceso	*Efectividad	8
		*Factores adicionales	9
		*Importancia formación	10
*Factores negativos o dificultades	11		
		Infraestructura (IE); Carga horaria (CH); Conocimientos (C); Todos los anteriores (TA).	

Nota: Elaboración propia.

Asimismo, y para constatar la relación de los objetivos planteados con el instrumento diseñado se elaboró la siguiente matriz metodológica, que menciona el tipo de análisis a realizar en los datos que se obtengan (Tabla 7)

Tabla 7

Matriz de relación metodológica del estudio

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DIMENSIONES	ANÁLISIS
1) Analizar las variables del determinante humano que participan dentro del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.	INDEPENDIENTE Factores humanos	Formación en aprendizaje cooperativo	Estadística Descriptiva
		Conocimiento del docente sobre AC	Estadística Descriptiva
		Percepciones del docente hacia AC	Estadística Descriptiva y análisis de contenido cualitativo
2) Describir el proceso de implementación curricular	DEPENDIENTE Implementación del currículo	Proceso de formación de los docentes	Estadística Descriptiva y análisis de contenido cualitativo
		Valoración del proceso	
3) Evaluar el proceso de implementación curricular	Desde la visión constructivista		
4) Establecer la relación entre los factores humanos y la implementación del currículo (CORRELACIONAL)	DEPENDIENTE E INDEPENDIENTE		Estadística Inferencial (Nivel correlacional)
5) Proponer líneas de acción para la redimensión de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador.			Reflexivo a partir de los resultados

Nota: Elaboración propia.

3.5 Instrumento de investigación

Para este apartado se consideró la necesidad de recolectar los datos requeridos para verificar las hipótesis planteadas en el estudio. Las técnicas de recolección de datos son “las distintas formas o maneras de obtener la información. Son ejemplos de técnicas la encuesta en sus dos modalidades (entrevista o cuestionario), el análisis documental, análisis de contenido” (Arias, 2009, p. 23). En este caso, se utilizó la encuesta que “es aquella que permite recoger la información de forma directa, donde el encuestador con un plan establecido previamente, frente al encuestado recoge datos con relación a las cuestiones de su interés” (Balestrini, 2006, p.142).

En relación con lo expuesto, se aplicó una herramienta de medición tipo cuestionario auto-administrado que se define como “el que se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.236). El instrumento que se aplicó para la recolección de datos fue construido con base en la operacionalización de las variables con respecto a sus dimensiones e indicadores, se le denominó *Variables del Determinante Humano en la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador, desde la Visión Constructivista*.

El instrumento administrado es contentivo de catorce (14) preguntas: 11 cerradas y 3 abiertas cuyas respuestas varían de acuerdo con el propósito de la variable a medir por lo que se considera que es de tipo mixto (Arias, 2009). Las preguntas cerradas tenían opciones de respuesta previamente delineadas y las abiertas por su naturaleza permitieron que los encuestados dieran alguna información más amplia o que consideraran valiosa para la investigación.

Asimismo, se han seguido los pasos de construcción de un instrumento propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014), a saber:

- Se elaboraron redefiniciones teóricas fundamentales para dar claridad acerca de las variables de investigación, una manera de cerciorarse de las precisiones teóricas necesarias para continuar el diseño del instrumento.

- Se revisaron investigaciones relacionadas con la temática para consultar los instrumentos elaborados por sus autores y tener referentes prácticos.
- Al mismo tiempo, se identificaron con claridad los dominios de las variables e indicadores.
- Se tomaron decisiones clave en cuanto a la autoría y se decidió que sería un instrumento inédito ya que el estudio como está planteado no tiene antecedentes exactos de replicabilidad. Aquí se trabajó el formato de trabajo pues sería enviado por web y se requería precisión y accesibilidad para los encuestados.
- Se construyó el instrumento, generando los ítems con el cuidado de guardar relación con lo que se pretendía medir. Se produjo entonces el primer borrador del instrumento. Allí se seleccionaron las opciones de respuesta y se codificaron para su posterior análisis. Por la variedad de opciones, este procedimiento puede verse con claridad en la tabla 5.6.
- Al desarrollar la versión preliminar del instrumento se aplicó la prueba piloto a 10 docentes, se verificó si se entendían los ítems en cuanto a lenguaje y redacción. Asimismo, se calculó la confiabilidad de este a través del coeficiente Alfa de Cronbach.
- Se elaboró el instrumento final a partir de los resultados obtenidos.
- Se administró el instrumento, tal y como se tenía previsto.

Finalmente, se muestran a continuación los ítems definitivos del instrumento (Tabla 8). Por otra parte, la matriz técnica del instrumento definitivo se encuentra en los anexos (ANEXO B)

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

Tabla 8

Ítems generados para el cuestionario

N°	Ítems
1	Nivel de formación académica alcanzada
2	Cuál es tu nivel de formación en aprendizaje cooperativo
3	Desde tu percepción, ¿en qué nivel porcentual ubicarías la influencia del conocimiento del docente sobre aprendizaje cooperativo?
4	Tomando en cuenta las respuestas ofrecidas anteriormente y tu actual concepción, podrías mencionar otros factores que consideras influyentes, en la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo, dentro del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.
5	¿Qué nivel de importancia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?
6	En el proceso de fortalecimiento para la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana, ¿en cuántos talleres participaste?
7	Luego de participar en el proceso de fortalecimiento, ¿a cuántos colegas lograste formar?
8	Desde tu percepción, ¿en qué nivel porcentual ubicarías la efectividad de los Talleres de Fortalecimiento para la implementación del currículo de la Educación Física ecuatoriana?
9	En consideración a tu actual percepción, podrías mencionar otros factores que consideras como influyentes en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.
10	¿Qué nivel de importancia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?
11	Durante el proceso de implementación del currículo nacional de educación física, ¿cuál de estos elementos estaría influyendo negativamente en la incorporación del aprendizaje cooperativo en las clases de educación física?
12	De acuerdo con tu percepción, ¿en qué nivel porcentual ubicarías la influencia de los factores humanos en la implementación del currículo de la educación física ecuatoriana desde la visión del aprendizaje cooperativo?
13	¿Qué factores podrías adicionar, relacionados con tu condición humana y que consideras como influyentes en la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo?
14	¿Qué nivel de influencia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario descrito fue el instrumento para obtener información clara y precisa, donde hay un formato de preguntas y los docentes informan sus respuestas. Este instrumento fue necesario para llevar a cabo la investigación formal e independiente. En este caso, el cuestionario se entregó a los maestros a través de Internet vía correo electrónico para registrar las respuestas. Está claro que esta no fue una entrevista, ya que no es parte de la interacción personal que la define.

Como se ha visto, la preparación de este cuestionario requirió un conocimiento previo del fenómeno a investigar y la experiencia de otros investigadores, un factor esencial para su diseño, para adaptarse a las necesidades del investigador y las características de la realidad encontradas en la implementación del diseño curricular para la Educación Física en Ecuador. La principal ventaja de este tipo de tecnología radica en la gran economía con el tiempo y el personal involucrado, ya que se envió por correo, lo que le permite llegar a los docentes que conformaron la muestra. En este sentido, los docentes fueron enviados por correo electrónico, un enlace con la dirección que los ubicaría en el entorno donde se encuentra el instrumento con todas las instrucciones para ser respondido.

Durante todo el tiempo transcurrido, los resultados se monitorearon a través de Internet y por teléfono, respondieron preguntas individuales y revisaron cada cuestionario para que no se excluyeran datos. Para garantizar la confidencialidad de la información, se excluyen los nombres de los docentes.

El proceso de recopilación de información se realizó entre el 20 de agosto y el 13 de octubre de 2019, con 803 encuestados respondiendo, para obtener la totalidad de las encuestas respondidas totalmente, una cantidad que representa la solidez en los resultados estadísticos, de acuerdo con el cálculo de la muestra (Cohen y Manion, 2002). En el mismo orden de ideas, se realizó un análisis documental sobre la información registrada del proceso de implementación del currículo para la Educación Física Ecuatoriana, que según Arias (2009, p.23), esta técnica se centra en el análisis de contenido en un contexto específico, produce información para la toma de decisiones, posibilita la recuperación de la información, está condicionada por la calificación, inteligencia y creatividad del analista y es capaz de ofre-

cer, más que referencias, datos derivados del análisis y la síntesis de la información evaluada.

3.5.1. Validez del Instrumento

En todo estudio, la validez de la información se debe explicar y sustentar sobre la base de planteamientos teóricos sólidos de manera que la investigación sea considerada científica y determina realmente lo que se está estudiando. En este sentido, “Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra” (Hayes, 2002, p. 182). Por tanto, la información recogida tiene su validez o criterios de verdad cuando las variables, producto de la recolección de la información, comprueban si miden realmente los factores humanos relacionados a la implementación curricular.

La validez de un estudio “Se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.201). En palabras de Rusque (2003) representa la posibilidad de que un método de investigación pueda responder a las preguntas formuladas. En este sentido, para el proceso de validación del instrumento construido, se utilizó el método Juicio de Expertos, es decir, para estimar hasta qué punto el instrumento mide el universo de contenidos para el cual fue diseñado se seleccionaron siete (7) especialistas, tres (3) expertos en enseñanza de la Educación Física, dos (2) en el área curricular y dos (2) en el área de metodología, los cuales dieron sus sugerencias para generar la versión final del instrumento válido.

En particular, para Hurtado y Toro (2007) es una de las técnicas utilizadas para calcular el índice de validez de constructo. Se basa en la correspondencia teórica entre los ítems del instrumento y los conceptos del evento. Busca corroborar el consenso entre el investigador y los expertos con respecto a la pertenencia de cada ítem a las respectivas sinergias del evento y, de esta manera, apoyar la definición de la cual se parte. Siguiendo a los autores se procedió a través de los siguientes pasos:

- Desarrollar la tabla de operacionalización de eventos.
- Seleccionar a los jueces, quienes deben, en lo posible, conocer el evento. Elegir entre tres y siete expertos, según el nivel de exigencia requerido.
- Elaborar el juego de documentos para el experto, carta explicativa con la solicitud de apoyo a la validación la cual debe contener información básica sobre la investigación a realizar; el evento a estudiar con su definición; sinergias que componen el evento y su respectiva definición; copia del instrumento a validar; instrucciones para el registro de las respuestas; instrumento donde las alternativas son las sinergias del evento para cada ítem; constancia de validación con los datos personales y profesionales del experto; Apreciación general y firma.

En el mismo orden de ideas, se consideró para el cálculo de la validez del constructo, los criterios establecidos por los mismos autores para registrar acuerdos o desacuerdos los cuales son:

- Cuando los siete jueces coincidan en la sinergia a la cual pertenece el ítem, se considera que el ítem estaba bien formulado y se registra como un acuerdo (valor: 1).
- Cuando los cinco o seis jueces coincidan en la sinergia a la cual pertenece el ítem, se considera que el ítem estaba bien formulado y se registra como un acuerdo (valor: 1).
- Cuando cuatro o menos de cuatro jueces coincidan en la sinergia, se registra como un desacuerdo (valor: 0).
- Cuando ningún juez coincide en la sinergia a la cual pertenece el ítem, se considera un desacuerdo (valor 0).

Luego, se obtiene un índice de validez, mediante la técnica de proporción de acuerdos. Este se calcula al contar todos los acuerdos y dividir el resultado entre el total de ítems. Hurtado y Toro (2007) indica que para instrumentos que miden eventos de las ciencias sociales, el

índice obtenido debe ser superior a 0,70. El índice de validez para este instrumento, mediante la técnica de proporción de acuerdos es de 0,85 (Tabla 9).

Tabla 9

Índice de Validez

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Investigador	Acuerdo Valor
1	A	A	B	A	A	A	A	A	1
2	A	A	A	A	A	A	A	A	1
3	A	A	A	C	A	A	A	A	1
4	A	A	A	A	A	A	A	A	1
5	A	A	A	A	A	A	A	A	1
6	B	A	A	B	C	C	C	B	0
7	B	B	B	B	B	B	B	B	1
8	B	B	B	A	B	B	B	B	1
9	B	B	B	B	B	B	B	B	1
10	B	B	C	B	B	B	B	B	1
11	C	C	C	C	C	C	C	C	1
12	C	C	C	C	C	C	C	C	1
13	C	B	B	B	B	C	B	C	0
14	C	C	C	C	C	C	C	C	1
Total									12
Índice									0,85

Nota: Elaboración propia.

3.5.2 Confiabilidad del Instrumento

Este procedimiento se refiere a la consistencia en los resultados arrojados en los ítems que componen la prueba, en función de la homogeneidad, a través de la aplicación de una prueba piloto que se realizó a diez docentes de Educación Física de diferentes Coordinaciones Zonales; “Un instrumento es confiable cuando mide consistentemente el objeto que pretende medir”. (Ruiz, 2002, p. 35); para determinar el coeficiente y el grado de confiabilidad del instrumento se utilizará el método de Confiabilidad Interna, tomando en consideración que el instrumento que se utilizará constará de opciones de respuestas múltiples.

En relación con la confiabilidad, ésta “Se refiere a la exactitud de la medición” (Hurtado y Toro, 2007, p. 420). Implica entonces que la confiabilidad está referida a la precisión y consistencia con que el instrumento de recolección de datos puede medir los rasgos a considerar. Para determinar la confiabilidad del presente estudio, se utilizó el coeficiente de *Alpha de Cronbach*, el cual “consiste en una fórmula que determine el grado de consistencia y precisión que posee los instrumentos de medición” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 348). La fórmula se grafica en la Ecuación 5.2:

$a = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i^2}{V_t^2} \right]$		5.2
---	--	-----

Dónde, estos mismos autores establecen que los criterios para el análisis del coeficiente de *Alpha de Cronbach* son los siguientes:

De - 1 a 0.00	No es confiable
De 0.01 a 0.49	Baja confiabilidad
De 0.50 a 0.75	Moderada confiabilidad

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

De 0.76 a 0.89	Fuerte confiabilidad
De 0.90 a 1	Alta confiabilidad

Tabla 10

Índice de confiabilidad

Sujetos	Ítem 1	Ítem2	Ítem 3	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 14
1	2	3	2	1	1	1	2	3	1	2	1
2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	4	4
3	2	1	2	3	1	2	2	1	3	2	3
4	3	4	2	2	3	4	3	3	4	4	3
5	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4
6	1	2	1	3	2	1	2	3	2	4	3
7	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
9	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
10	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	2
Varianza	0,44	0,8	0,81	0,41	1,16	1,04	0,56	0,49	1	0,61	0,69

Nota: Elaboración propia.

Dónde:

K	11
ΣV_i	8,01
Vt	44,81
Secc. 1	1,1
Secc. 2	0,821
ABS S	0,821

$$a = 0,903$$

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 348). En el presente instrumento se determinó la confiabilidad de consistencia interna, dando un resultado de 0,903 (Alta confiabilidad).

3.6 Análisis de los datos

Este procedimiento, “es un conjunto de técnicas y medidas que permiten caracterizar y condensar los datos obtenidos”. (Arias, 2009, p.79), siendo analizados en cuanto a las respuestas dadas por los sujetos encuestados. Este apartado consistirá en interpretar los resultados obtenidos en dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo.

3.6.1 Análisis de las preguntas abiertas

El análisis de las preguntas abiertas se realizó a través de la técnica de análisis cuantitativo de contenido con la ayuda de un software llamado QDA Miner Lite versión free v.2.0.8 el cual permite codificar de forma intuitiva los códigos emergentes de las unidades de análisis (frases de los docentes) y los organiza en una estructura de árbol de acuerdo al color que el investigador seleccione. Según Hernández, Fernández y Batista (2014) el análisis cuantitativo de contenido permite evaluar las percepciones, actitudes e intenciones de los encuestados referentes a un tema. Para efectos del presente estudio, como las variables investigadas se relacionaban al determinante humano era conveniente permitir que los encuestados pudieran opinar de forma más abierta sobre los factores influyentes y revelar otros que no hayan sido previamente pensados por el investigador.

El software utilizado permite seleccionar los segmentos de contenido de las versiones de los docentes y realizar una búsqueda de las palabras más frecuentes en las mismas a través

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

del marcaje y luego se va construyendo el diagrama de árbol. No obstante, dado el enfoque metodológico cuantitativo del estudio los resultados de las categorías más frecuentes también se mostrarán las categorías en tablas y gráficos de frecuencia que permitan visualizarla las veces que se repiten las expresiones de los docentes, de manera de dar validez al análisis. Para el ítem 4, la muestra del marcaje inicial en el software es la siguiente:

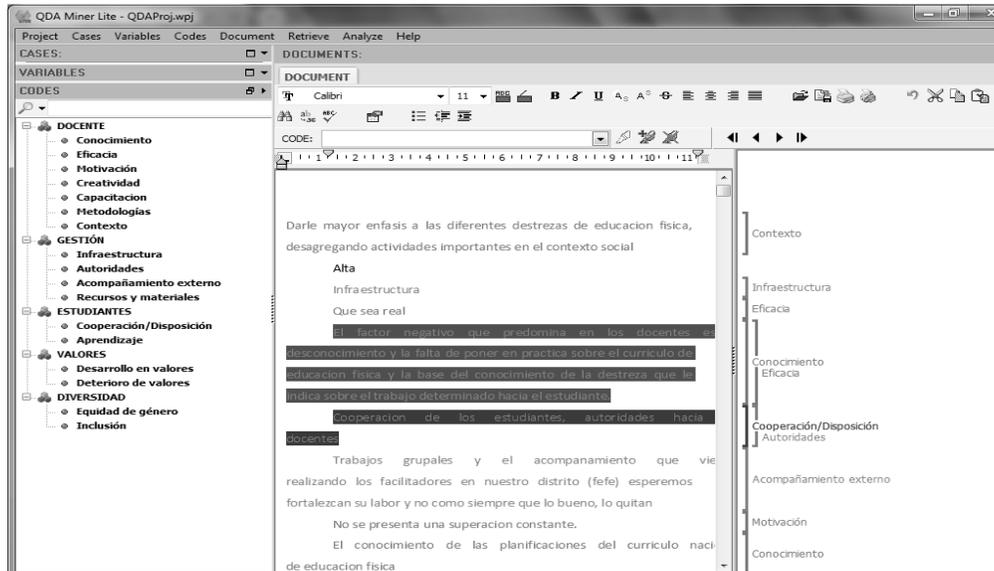


Figura 18. Captura del marcaje en QDA Liter Mine del ítem 4.

Para el ítem 9 la captura del programa es la siguiente:

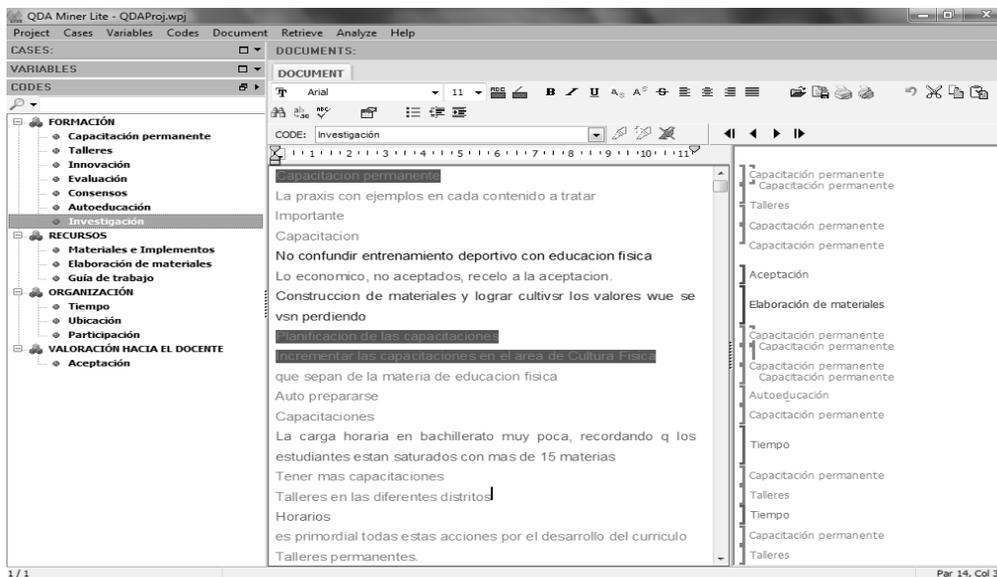


Figura 19. Captura del marcaje en QDA Liter Mine del ítem 9.

Y, para el ítem 13 la captura del programa es la siguiente:

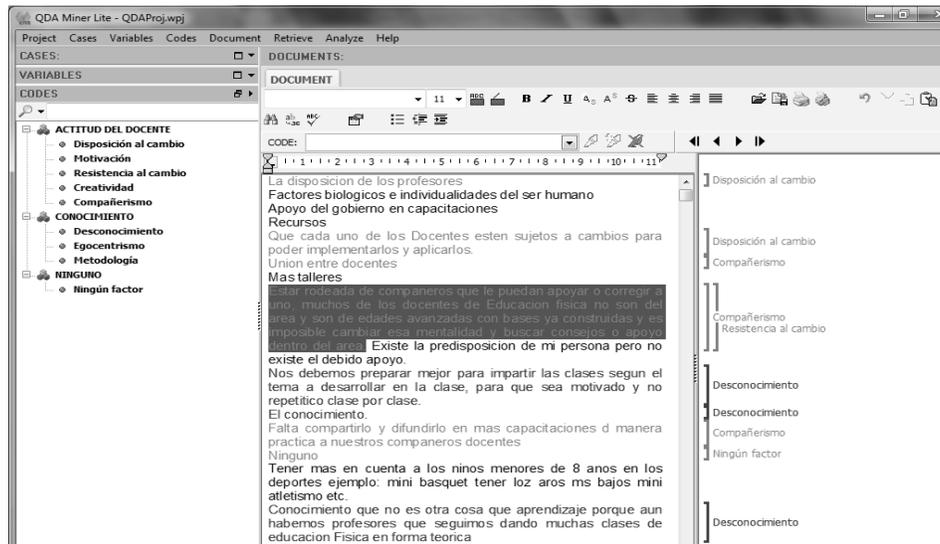


Figura 20 Captura del trabajo en QDA Liter Mine del ítem 13.

En este sentido, el software arrojó un gráfico de cada factor clave con el conteo de palabras (unidades de análisis) y el porcentaje de frecuencia de estas. Luego se elaboraron tablas específicas de cada factor clave para analizar también la frecuencia de las palabras relacionadas a los factores emergentes y su frecuencia.

Asimismo, se elaboraron tablas descriptivas con las expresiones de los docentes para validar el análisis cuantitativo de contenido. A estas expresiones se les asignó códigos numéricos para identificarlas en el texto. Ejemplo: V.580 (versionante número 580), y así sucesivamente. Finalmente, se elaboró una matriz general del análisis cuantitativo de contenido que evidenciara el análisis general elaborado.

3.6.2 Análisis de las preguntas cerradas

El análisis de las preguntas cerradas se basó en la estadística descriptiva y la inferencial. Primeramente, la estadística descriptiva permitió identificar las principales características de las variables de estudio: Factores de determinante humano (variable independiente), implementación del currículo de Educación Física (variable dependiente). Asimismo, establecer las principales medidas de tendencia central necesarias para completar el análisis inferencial.

En esta primera parte los datos recabados a través del instrumento se ordenaron, clasificaron y tabularon por el investigador, quien procedió a organizarlos en cuadros y gráficos. Posteriormente, los datos fueron sometidos a un proceso de análisis e interpretación descriptiva utilizando el software SPSS v.23 apoyándose para ello, en las frecuencias y porcentajes, que según Sabino (2002) “es un método que sirve para analizar datos, organizar y dar significado a una gran cantidad de información” (p.3) obtenidas en cada indicador. Luego, se determinaron las medidas de tendencia central correspondientes.

En la segunda parte, para el análisis inferencial se cruzaron los ítems de la variable independiente y dependiente para poder verificar la relación entre unos y otros. En este sentido, se podrá constatar si se acepta o rechaza la hipótesis nula de relación intervariables.

Para ello, se utilizó el *Coefficiente de Correlación de Pearson* es considerado en estadística, como una medida lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas, independiente de la escala de medida de las variables; es decir, son medidas que indican la situación relativa de los mismos sucesos respecto a las dos variables, son la expresión numérica que indica el grado de relación existente entre las dos variables y en qué medida se relacionan. Son números que varían entre los límites +1 y -1, su magnitud indica el grado de asociación entre las variables.

CAPÍTULO IV.RESULTADOS

El presente capítulo recoge la información de la encuesta aplicada a los docentes que constituyeron la muestra de estudio. El análisis e interpretación de los resultados se realiza sobre la base de los objetivos propuestos en esta investigación y siguiendo los procesos aplicados por López y Fachelli (2008). En este sentido, se muestra el procedimiento de análisis cualitativo de la información, el procedimiento estadístico descriptivo e inferencial, los cuales se basan en todos los datos rescatados por los 603 docentes que es la totalidad de la muestra para así contrastar las hipótesis determinadas en este estudio. A continuación, los resultados obtenidos.

4.1. Pregunta e Hipótesis de la investigación

¿Qué influencia tienen las variables del determinante humano en el proceso de formación de los docentes en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana?

4.1.1 Hipótesis

H0- Las variables referentes al determinante humano no influyen en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana desde una visión constructivista del aprendizaje cooperativo.

H1- Existen variables dentro del comportamiento determinante humano que influyen en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana.

H2- La visión constructivista del aprendizaje cooperativo que poseen los docentes es factor primordial en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana.

H3- Las variables inherentes al determinante humano de los docentes influyen significativamente en la implementación del Currículo Nacional para la Educación Física Ecuatoriana.

4.2 Análisis cuantitativo de las preguntas abiertas

En esta primera parte para procesar las respuestas abiertas, se procedió a un análisis cuantitativo de contenido que como establecen Hernández, Fernández y Baptista (2014) permite a partir de la evidencia, determinar las tendencias en las expresiones comunicativas de los participantes del estudio para develar los estándares de los mensajes emitidos en forma de frecuencia en el discurso. Así, se puede revelar si los docentes presentan algunos centros de interés sobre los factores emergentes que influyen en la implementación del currículo nacional para la Educación Física ecuatoriana. Berelson (1971) afirma que las unidades de análisis sean palabras o frases pueden calcularse según se presenten en lo dicho por los sujetos de estudio y así se puede ver a qué realmente le dan más importancia los encuestados. En este sentido y dado el volumen de los casos, se decidió utilizar un software de análisis de contenido (QDA Mine Lite) que se ajusta al propósito del procesamiento de unidades de análisis discursivas (palabras), programa que permite codificar el texto y extraer luego las categorías de acuerdo al análisis de contenido que procesa. Por ello, se sometieron a análisis las respuestas de los ítems 4, 9 y 13 del instrumento que correspondían a determinadas dimensiones e indicadores del instrumento, a saber:

Tabla 11

Preguntas abiertas del instrumento

N°	Ítems
4	Tomando en cuenta las respuestas ofrecidas anteriormente y tu actual concepción, podrías mencionar otros factores que consideras influyentes, en la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo, dentro del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.
9	En consideración a tu actual percepción, podrías mencionar otros factores que consideras como influyentes, en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.
13	¿Qué factores podrías adicionar?, relacionados con tu condición humana y que consideras como influyentes en la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.

Nota: Elaboración propia.

Para comenzar la estructuración, se deben identificar los factores claves y factores emergentes que surgen de las respuestas de los docentes a través de las unidades de análisis (palabras), las cuales “constituyen segmentos de contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358).

Las unidades de análisis en este estudio se presentan como las palabras contentivas en las frases expresadas por los docentes, las cuales se repiten en sus respuestas. A continuación, se procede a realizar el análisis por frecuencia, es decir, presentar los factores claves y factores emergentes en las respuestas de cada ítem que corresponden a diferentes dimensiones e indicadores del instrumento. Los factores emergentes y las expresiones de los encuestados se presentan en forma de tablas para validar las tablas de frecuencia que arroja el sistema.

4.2.1 Análisis de las respuestas al ítem 4

Dimensión: Percepciones del docente hacia el aprendizaje cooperativo.

Indicador: Factores clave

Ítem 4: Tomando en cuenta las respuestas ofrecidas anteriormente y tu actual concepción, ¿podrías mencionar otros factores que consideras influyentes, en la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo, dentro del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana?

	Count	% Codes
DOCENTE		
• Conocimiento	29	4,7%
• Eficacia	32	5,2%
• Motivación	52	8,5%
• Creatividad	7	1,1%
• Capacitación	57	9,3%
• Metodologías	124	20,3%
• Contexto	43	7,0%
GESTIÓN		
• Infraestructura	31	5,1%
• Autoridades	16	2,6%
• Acompañamiento externo	10	1,6%
• Recursos y materiales	28	4,6%
ESTUDIANTES		
• Cooperación/Disposición	25	4,1%
• Aprendizaje	35	5,7%
VALORES		
• Desarrollo en valores	40	6,5%
• Deterioro de valores	14	2,3%
DIVERSIDAD		
• Equidad de género	15	2,5%
• Inclusión	54	8,8%

Figura 21. Frecuencia de los factores claves y emergentes del ítem 4. Fuente: QDA Liter Mine.

Como puede observarse, el programa QDA Liter Mine las respuestas de los docentes permitieron la emergencia de 5 factores principales en cuanto a la incorporación del aprendizaje cooperativo en el currículo de Educación Física ecuatoriano: Los docentes, la gestión, los estudiantes, los valores y la diversidad. En la tabla 12 y su respectiva figura

(22) se evidencian en orden descendente estos factores que los docentes perciben como influyentes en la implementación del aprendizaje cooperativo en la Educación Física Ecuatoriana:

Tabla 12

Valores en frecuencia y porcentaje de los factores clave relacionados al ítem 4

Unidades de análisis/Factores clave	f	%
Docente	344	56,1
Gestión	85	13,9
Diversidad	69	11,3
Estudiantes	60	9,8
Valores	54	8,8

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 21.

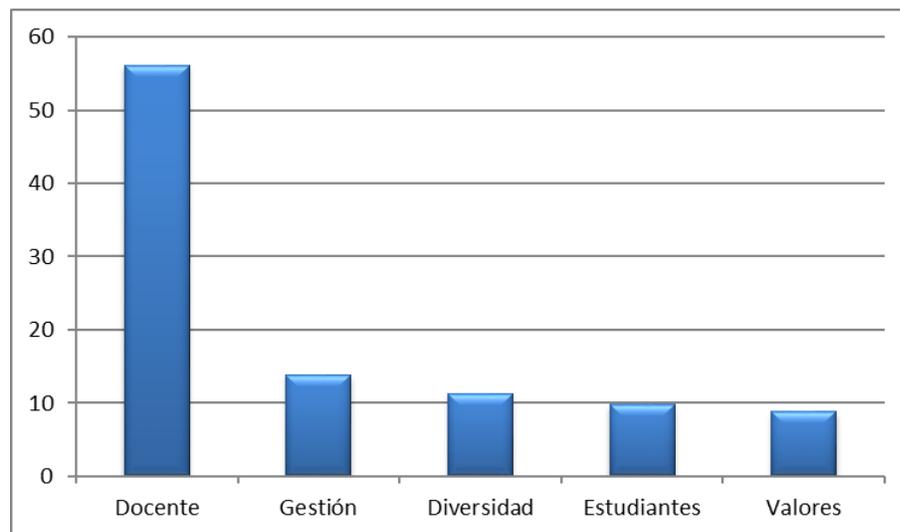


Figura 22. Factores clave de la incorporación del aprendizaje cooperativo (ítem 4)

A continuación, se analizan cada uno de los factores clave con sus factores emergentes, resultantes de las respuestas del ítem 4.

Factor clave: Docente

Tabla 13

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Docente y sus factores emergentes (Ítem 4)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Conocimiento	29	4,7
Eficacia	32	5,2
Motivación	52	8,5
Creatividad	7	1,1
Capacitación	57	9,3
Metodologías	124	20,3
Contexto	43	7,0
Total	344	56,1

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 21.

La tabla 13 muestra que del análisis de contenido del ítem 4, las palabras relacionadas al docente suman en total 344, que representa el 56,1 % del total analizado. Lo que hace inferir que el factor docente es el más representativo en las respuestas, es decir, que los factores relacionados al docente como el conocimiento (4,7%), eficacia (5,2%), motivación (8,5%), creatividad (1,1%), capacitación (9,3%), metodologías (20,3%) y el contexto (7,0%) son los más influyentes en la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Estos valores se validan con las expresiones de los docentes que se pueden observar en la tabla 14, las cuales se analizan seguidamente en orden de frecuencia.

Tabla 14

Factor Docente, factores emergentes y expresiones de los docentes

FACTOR CLAVE: DOCENTE	
Factores emergentes	Expresiones de los docentes
Conocimiento	V.255: El conocimiento de las planificaciones del currículo nacional de educación física. V.448: Que los docentes tendrían que aprender más sobre el currículo. V.33: El factor negativo que predomina en los docentes es el desconocimiento y la falta de poner en práctica sobre el currículo de educación física y la base del conocimiento de la destreza que le indica sobre el trabajo determinado hacia el estudiante.
Eficacia	V.454: Mejorar el clima de aula y relaciones interpersonales entre los participantes V.555: No se presenta una superación constante del docente. V.547: Se debe incorporar más tiempo a las prácticas deportivas
Motivación	V. 567: Es importante la motivación. V. 678: Motivación por parte del profesor para enseñanza del aprendizaje cooperativo. V.748: Desinterés del docente hacia la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo dentro del currículo.
Creatividad	V.356: Que sea creativo. V.622: La creatividad del docente.
Capacitación	V.182: otro tipo de formación de prácticas. V.233: Falta de capacitaciones sobre el aprendizaje cooperativo, siempre se habla de ello pero no se profundiza. V.292: Formación del docente.
Metodologías	V.351: Experiencia, lo experiencial. V.393: La danza V.526: El juego y el jugar V.536: Pedagogía crítica V.576: En cuestión de la educación es necesario la práctica o ser mas práctica para desarrollar de mejor manera lo requerido V.587: Elaborar prácticas lúdicas más seguidas. V.602: Actividades Lúdicas
Contexto	V.294. El contexto. V.400: Interrelación y socialización con el entorno.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

El factor emergente que más se repite entre los docentes es el uso de metodologías diversas (20,3%) para implementar el aprendizaje cooperativo, de allí que se requieren de la “experiencia, lo experiencial” (V.351) y de actividades lúdicas, del juego que se hagan cada vez más frecuentes (V.526, V587, V602). Así, los docentes deben hacer un uso de la danza por ejemplo (V.393) y de actividades más prácticas para cumplir con los objetivos del aprendizaje cooperativo.

La capacitación del docente que aparece en un 9,3% de las respuestas, es otro factor emergente pues según V.182 requiere otro tipo de formación de prácticas, además se hace una crítica importante, pues se dice que existe una “Falta de capacitaciones sobre el aprendizaje cooperativo, siempre se habla de ello, pero no se profundiza” (V.233).

Las referencias a la motivación aparecen un 8,5%, y los docentes manifiestan que “Es importante la motivación” (V. 567) “por parte del profesor para enseñanza del aprendizaje cooperativo (V.678), pero también expresan que existe “Desinterés del docente hacia la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo dentro del currículo” (V.748). Con respecto al contexto (7,0%), los docentes sugieren que es un factor para tomar en cuenta (V.294), considerando la “Interrelación y socialización con el entorno” (V.400).

Otro factor relacionado al docente es la eficacia (5,2%) que puede estar relacionada con “Mejorar el clima de aula y relaciones interpersonales entre los participantes” (V.454), “la incorporación más tiempo a prácticas deportivas” (V.547) y a la superación del docente, aunque según V.555 “No se presenta una superación constante del docente”, es decir, una actualización que lleve a ser más eficaces en su labor pedagógica.

El conocimiento (4,7%) de las planificaciones del currículo nacional de educación física, es importante para los docentes encuestados (V.255), así “los docentes tendrían que aprender más sobre el currículo”, porque según V.33 se evidencia que un “factor negativo que predomina en los docentes es el desconocimiento y la falta de poner en práctica sobre el currículo de educación física y la base del conocimiento de la destreza que le indica sobre el trabajo determinado hacia el estudiante”. Ciertamente, será muy difícil aplicar lo que se desconoce.

La creatividad ocupa el último lugar en las referencias que hacen los docentes (1,1%), sin embargo, algunos expresan que es muy importante en la implementación del aprendizaje cooperativo en la Educación Física (V.356, V.622)

Como puede verse, el docente es un factor fundamental para el desarrollo del currículo por lo tanto no puede quedar situado como gestor o ejecutor eficiente de prescripciones externas; o bien llamadas instrumentalistas, que vela solo por el cumplimiento de objetivos a través de técnicas pre diseñadas, en este sentido Sacristán

(2010) señala que el valor de cualquier *currículum* de toda propuesta de cambio para la práctica educativa se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concreta en situaciones reales.

Con respecto al conocimiento, los docentes expresan que el factor negativo que predomina en los docentes es el desconocimiento y la falta de poner en práctica el currículo de educación física, es decir que existe un desconocimiento del currículo y esto repercute en la planificación, y por ende en la eficacia y eficiencia de su accionar didáctico pedagógico.

Los elementos antes mencionados hacen que emerja la motivación como otro factor influyente, el cual está supeditado al interés, y al no existir estos factores en la didáctica anulan la creatividad la invención y la innovación. El docente deja ver claramente la demanda de una formación profunda y contextualizada sobre el aprendizaje cooperativo, con base a estrategias lúdicas, recreativas, que le brinden el conocimiento necesario y así ser partícipe como agente del desarrollo curricular en la implementación del aprendizaje cooperativo como medio educativo dentro del currículo nacional de la educación física ecuatoriana.

Factor clave: Gestión

Tabla 15

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Gestión y sus factores emergentes (Ítem 4)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Infraestructura	31	5,1
Autoridades	16	2,6
Acompañamiento externo	10	1,6
Recursos y materiales	28	4,6
Total	85	13,9

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 21.

El factor Gestión representa el 13,9% en el total del análisis de contenido del ítem 4. En este sentido, aparecen como factores emergentes la infraestructura (5,1%), las autoridades (2,6%), el acompañamiento externo (1,6%) y los recursos y materiales (4,6%). La Gestión entonces, se relaciona con todos los aspectos del ambiente físico, materiales y recursos disponibles, el acompañamiento, las decisiones del directivo, es decir todos lo relacionado a la administración educativa del centro y gubernamental. En la Tabla 16 se observan los factores emergentes y las expresiones de los docentes que validan los resultados.

Tabla 16

Factor Gestión: factores emergentes y expresiones de los docentes

FACTOR: GESTIÓN	
Factores emergentes	Expresiones de los docentes
Infraestructura	V.50: Falta de infraestructura y espacio reducido. V.249: Infraestructura del establecimiento
Autoridades	V.34: Cooperación de las autoridades hacia los docentes. V.141:Falta de socialización del currículo de E.F
Acompañamiento Externo	V. 56: Poca importancia a la implementación del currículo de E.F por autoridades del Mineduc. V.253:Trabajos grupales y el acompañamiento que vienen realizando los facilitadores en nuestro distrito (jefe) esperemos fortalezcan su labor y no como siempre que lo bueno, lo quitan
Recursos y Materiales	V.16: Crear algún documento que sirva de guía para impartir las actividades de este tipo en cada parcial. V.511: La falta de recursos influye en el bajo porcentaje de aprendizaje

Nota: Elaboración propia.

La infraestructura (5,1%) se evidencia como el factor más importante que debe ser gestionado en la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física en las instituciones ecuatorianas. Esta importancia de la infraestructura del establecimiento educativo (V.249), puede verse afectada por problemas en la misma y espacios reducidos (V.50). Asimismo, los docentes manifiestan la necesidad de “Cooperación de las

autoridades hacia los docentes” (V.34) en este proceso curricular y poner atención a la falta de socialización del currículo de Educación Física (V.141).

Los recursos y materiales también son referidos por los encuestados, tanto material de apoyo al docente, como expresa V.16 “crear algún documento que sirva de guía para impartir las actividades de este tipo en cada parcial”, como recursos didácticos para las clases de Educación Física, ya que “la falta de recursos influye en el bajo porcentaje de aprendizaje” (V.511).

Es necesario además el acompañamiento externo, por un lado los docentes manifiestan la poca importancia a la implementación del currículo de E.F por autoridades del Mineduc (V.56) sin embargo señalan que los trabajos grupales y el acompañamiento que vienen realizando los facilitadores se deben fortalecer y mantener “y no como siempre que lo bueno, lo quitan” (V.253), es decir, que haya una continuidad en el tiempo de este acompañamiento que se ha generado desde las autoridades ministeriales.

La gestión educativa y el currículo son factores que deben estar armonizados, por lo tanto, no debe existir entre ambos discrepancia que puedan irrumpir en la dinámica didáctica y pedagógica. En este sentido emerge el factor *Gestión* que incluye *la infraestructura* como uno de los factores influyentes en la implementación del currículo; de allí que desde la gestión educativa es importante tener una visión significativa del espacio educativo, por ser este un aspecto primordial que favorece las oportunidades de aprendizaje es el eje dinamizador de la práctica docente.

Factor clave: Diversidad

En este factor los docentes consideraron los siguientes factores emergentes: Equidad de Género e Inclusión.

Tabla 17

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Diversidad y sus factores emergentes (Ítem 4)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Equidad de Género	15	2,5
Inclusión	54	8,8
Total	69	11,3

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 21.

El factor Diversidad representa entre las unidades de análisis el 11,3%, en el que las expresiones relacionadas a la equidad de género corresponden al 2,5% y a la inclusión un 8,8%. En la tabla 18 puede verse las expresiones que legitiman estos resultados:

Tabla 18

Factor Diversidad: factores emergentes y voces de los docentes

FACTOR CLAVE: DIVERSIDAD	
Factores emergentes	Expresiones de los docentes
Equidad de Género	V.589: El incluir a hombres y mujeres por igual en la clase.
Inclusión	V.604: Inclusión, los docentes deben de conocer más acerca del tema y poner en práctica el mismo
	V.782: Integración de estudiantes
	V.677: Estudiante con capacidades especiales extremas
	V.686: La convivencia y respeto a todos independiente de su etnia
	V.530: Incluir a hombres y mujeres por igual en la clase.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Atender la inclusión, a través de la “integración de estudiantes” (V.782), de la atención de “estudiantes con capacidades especiales extremas” (V.677) son aspectos que inquietan a los docentes del área de Educación Física. De igual forma, resaltan la inclusión desde la perspectiva étnica pues “la convivencia y respeto a todos independientemente de su etnia” (V.686) es un factor que considerar en el contexto ecuatoriano, así como los

docentes entrevistados expresan también la importancia de incluir tanto a hembras y varones por números iguales en las clases (V.530). Por ello, “los docentes deben conocer más acerca del tema y poner en práctica el mismo” (V.604).

La educación es uno de los instrumentos más importantes para lograr la equidad e igualdad de género. Sin embargo, la plena equidad e igualdad entre mujeres y hombres no se logrará hasta que los sistemas educativos democráticos garanticen el acceso a la educación en condiciones y eliminen todos los estereotipos que discriminan y fomentan la desigualdad educando así a los niños y niñas para la igualdad. Esta es la educación que necesitamos para conseguir que la igualdad entre géneros sea una realidad y no sólo una aspiración de la sociedad del siglo XXI (Gallardo- López, 2018).

Factor clave: Estudiantes

Tabla 19

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Estudiantes y sus factores emergentes (Ítem 4)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Cooperación/Disposición	25	4,1
Aprendizaje	35	5,7
Total	60	9,8

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 21.

La tabla 19 muestra que del análisis de contenido del ítem 4, las palabras relacionadas al estudiante suman en total 60, que representa el 9,8 % del total analizado. Los factores emergentes según las respuestas de los docentes son: La

cooperación/disposición (4,1%) y aprendizaje (5,7%). En la tabla 20 se evidencian las expresiones que acompañan este análisis.

Tabla 20

Factor Estudiantes: factores emergentes y expresiones de los docentes

Factores emergentes	Expresiones de los docentes
Cooperación y disposición	V.396: La falta de cooperación de los estudiantes. V.238: Se requiere la participación activa del estudiante.
Aprendizaje	V.42: Propuesta dirigida a los estudiantes V.279: Ayuda a un mejor aprendizaje en los estudiantes. V.316: Todas las áreas deben insertar el aprendizaje Cooperativo, porque facilita en el estudiante el aprendizaje significativo

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

El aprendizaje es el factor más importante relacionado al estudiante (5,7%). De allí, que implementar el aprendizaje cooperativo es primeramente “una propuesta dirigida a los estudiantes” (V.42) que “ayuda a un mejor aprendizaje” (V.279). Incluso hay quien asegura que “todas las áreas deben insertar el aprendizaje Cooperativo, porque facilita en el estudiante el aprendizaje significativo” (V.316); es decir, que puede implementarse tanto en Educación Física como en las demás asignaturas del currículo.

Con respecto a la cooperación/disposición de los estudiantes, ésta puede ser un factor que afecte el aprendizaje cooperativo pues “se requiere la participación activa del estudiante” (V.238). No obstante, puede observarse que existe “La falta de cooperación de los estudiantes” (V.396).

Las tendencias curriculares a finales del siglo IX y principio del siglo XX han colocado al estudiante en el centro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo progreso es mediado por el docente dentro de una perspectiva constructivista en la que se le otorga al estudiante toda la posibilidad de participar activamente en los mencionados procesos como constructor de sus propios conocimientos.

Sin embargo, desde las expresiones de los docentes, surge el factor *estudiante* como factor influyente para la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo, dentro del currículo de la educación física, a él se le atribuye en las voces de los docentes la falta de cooperación y disposición, así como una participación activa ante la incorporación del aprendizaje cooperativo. Sobre este criterio (Giroux, 1996) señala que el estudiante de la escuela de hoy muestra una participación activa a través de conductas de oposición o resistencia frente al carácter de disciplina y nivelación con que actúa la institución educativa. En virtud de lo referido, se hace necesario que el docente le haga ver al estudiante lo significativo que es el aprendizaje cooperativo en su proceso formativo integral, dado a que desde los postulados de la teoría constructivistas se generaría un aprendizaje mediado desde la cooperación y no desde la competición.

Así mismo, se denota como resultado la demanda de que este tipo de estrategia debe insertarse en todas las áreas de aprendizaje del currículo ecuatoriano no solo para ayudar a impulsar la propuesta de aprendizaje cooperativo sino para enriquecer el perfil del estudiante que se desee formar en el que se pone de manifestó los valores fundamentales de la justicia, la innovación y la solidaridad.

Factor clave: Valores

Los valores son importantes para los docentes y se perciben en los siguientes factores emergentes: Desarrollo de los valores, deterioro de los valores.

Tabla 21

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Valores y sus factores emergentes (Ítem 4)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Desarrollo de valores	40	6,5
Deterioro en valores	14	2,3
Total	54	8,8

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 21.

La tabla 21 muestra que del análisis de contenido del ítem 4, las palabras relacionadas a los valores representan el 8,8 % del total analizado. Los factores emergentes según las respuestas de los docentes son: desarrollo de los valores (6,5%) y deterioro de los valores (2,3%). En la tabla 22 se evidencian las expresiones que acompañan este análisis

Tabla 22

Factor Valores: factores emergentes y voces de los docentes

FACTOR CLAVE: VALORES	
Factores emergentes	Expresiones de los docentes
Desarrollo de los valores	V. 632: Rescatar los Valores morales. V.571: El compañerismo, disciplina y compromiso V.490: Honestidad
Deterioro de los valores	V.333: El Aprendizaje cooperativo sirve para inculcar valores que se les está perdiendo mucho. V.262: El deterioro de valores afecta el trabajo del aprendizaje cooperativo

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Por una parte, los docentes exponen que los valores “se están perdiendo mucho” (V.333) y esto afecta el trabajo con el aprendizaje cooperativo en el aula (V.262). Pero también manifiestan que el mismo aprendizaje cooperativo como metodología en el aula sirve para “rescatar los valores morales” (V.632), y enuncian algunos como: “El compañerismo, disciplina y compromiso” (V.571) o la “honestidad” (V.490).

Los valores se deben ir interiorizando en el proceso de enseñanza a medida que el niño los experimenta en su propia vida. No se puede hablar de valores de una forma teórica sin un contexto, sino a partir de vivencias y situaciones de vida, los valores deben cultivarse y reforzarse diariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera interdisciplinaria y contextualizada (Fernández et al. 2008).

4.2.2 .Análisis de las respuestas al ítem 9

Dimensión: Valoración del proceso

Indicador: Factores adicionales

Ítem 9: En consideración a tu actual percepción, ¿podrías mencionar otros factores que consideras como influyentes, en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana?

	Count	% Codes
FORMACIÓN		
• Capacitación permanente	164	40,8%
• Talleres	81	20,1%
• Innovación	13	3,2%
• Evaluación	8	2,0%
• Consensos	5	1,2%
• Autoeducación	16	4,0%
• Investigación	15	3,7%
RECURSOS		
• Materiales e Implementos	8	2,0%
• Elaboración de materiales	7	1,7%
• Guía de trabajo	8	2,0%
ORGANIZACIÓN		
• Tiempo	45	11,2%
• Ubicación	9	2,2%
• Participación	16	4,0%
VALORACIÓN HACIA EL DOCENTE		
• Aceptación	7	1,7%

Figura 23. Frecuencia de los factores claves y emergentes del ítem 9. Fuente: QDA Liter Mine.

Como puede observarse, el programa QDA Liter Mine arrojó que acerca de la formación docente, éstos utilizaron más expresiones relacionadas a la formación propiamente dicha (75%), la organización (17,4%), los recursos (5,7%) y la valoración hacia los docentes (1,7%). En la tabla 23 y su respectiva figura (24) se evidencian los valores en frecuencia y porcentaje en orden descendente de estos factores (frecuencia de las palabras o unidades de análisis):

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

Tabla 23

Valores en frecuencia y porcentaje de los factores clave relacionados al ítem 9

Unidades de análisis/Factores clave	f	%
Formación	302	75
Organización	70	17,4
Recursos	23	5,7
Valoración hacia el docente	7	1,7

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 23.

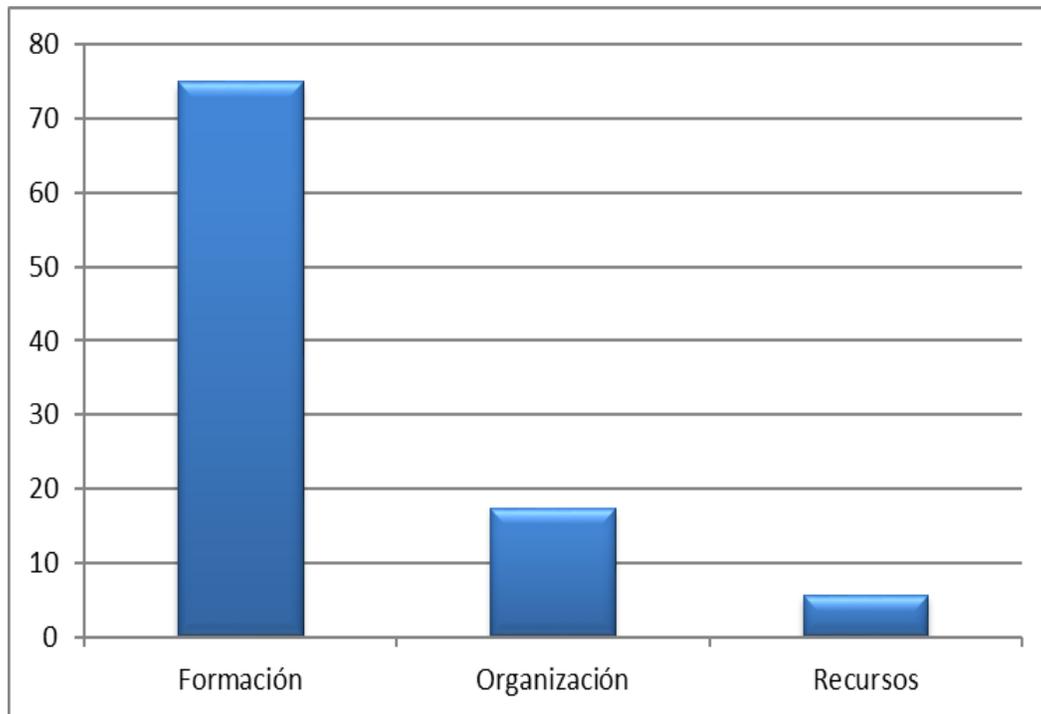


Figura 24 Factores clave en el proceso de formación docente (ítem 9).

Factor clave: Formación

Acá se describen todos los factores relacionados con el proceso educativo vivido por los docentes durante la socialización del diseño curricular de Educación Física y su respectiva implementación.

Tabla 24

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Formación y sus factores emergentes (Ítem 9)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Capacitación permanente	164	40,8
Talleres	81	20,1
Innovación	13	3,2
Evaluación	8	2,0
Consensos	5	1,2
Autoeducación	6	4,0
Investigación	15	3,7
Total	292	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 23.

El factor Formación representa el 75% del análisis del contenido del ítem 9, lo que significa un peso importante en el valor que los docentes le dan a éste aspecto durante la socialización del currículo de Educación Física de la cual han participado. Al respecto, los factores emergentes que consideran más significativos en dicha formación son los siguientes: capacitación permanente (40,8%), talleres (20,1%), innovación (3,2%), evaluación (2,0%), consensos (1,2%), autoeducación (4,0%) e investigación (3,7%) (Tabla 24). Con base a estos resultados, se muestran en la tabla 25 las expresiones de los docentes encuestados al respecto

Tabla 25

Factor Formación: factores emergentes y expresiones de los docentes

FACTOR CLAVE: FORMACIÓN	
Factores emergentes	Expresiones de los Docentes
Capacitación permanente	V.1: Necesidad de capacitación permanente. V.37: Poca capacitación específica para el área.
Talleres	V.31: Realizar talleres de trabajo con maestros especializados que tengan conocimiento del currículo de E.F. V.44: Se debe dar talleres teóricos y prácticos dando seguimiento por cada bloque ya que hay vacíos. V.45: Falta de talleres de implementación del currículo V.121: Los talleres de fortalecimiento se los realizan muy a la ligera en un solo día o en un par de horas no se puede lograr el objetivo.
Innovación	V.251: Participación e innovación de conocimientos muchos nos hemos quedado solo con lo que nos dio la Universidad. V.383: Capacitación sobre los nuevos modelos y estrategias pedagógicas. V.656 Praxis con ejemplos en cada contenido a tratar.
Evaluación	V.383: Los criterios de evaluación deben ser más específicos.
Consensos	V.389: Armar una sola herramienta de trabajo entre los docentes de E.F y poder hablar el mismo idioma.
Autoeducación	V.625: Autoeducación. V.665: Auto prepararse.
Investigación	V.741: La investigación.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

La formación del hombre “se concibe como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente que le permiten poder actuar consciente y creadoramente” (Baxter, Amador y Bonet, 2002, p.86). La formación en esta definición se expresa en términos de resultado a partir de acciones dirigidas, entendiéndose como producto del proceso educativo.

En este sentido, si bien es cierto los docentes participaron en el proceso de formación implementado por el Estado también perciben la necesidad de que la

capacitación sea permanente ya que en el área de Educación Física hay pocos espacios de formación (V.37). Así alegan que sería importante “Realizar talleres de trabajo con maestros especializados” que tengan conocimiento del currículo de E.F. (V.31) y que sean “talleres teóricos y prácticos dando seguimiento por cada bloque ya que hay vacíos” (V.44), es decir, que aborden los diferentes contenidos y bloques de manera más específica porque hay aún aspectos sin comprender. Los docentes insisten en que “los talleres de fortalecimiento se los realizan muy a la ligera en un solo día o en un par de horas no se puede lograr el objetivo” (V.121), lo que hace inferir que se dictan pocos talleres acerca de Educación Física y los que se dan se maneja el contenido de forma superficial el contenido y así no se logra realmente el objetivo formativo de los talleres.

Otro aspecto importante que mencionan los docentes es *la innovación* en el proceso de formación; la cual es un proceso novedoso que “implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa” (Margalef y Arenas, 2006, p.16). Idea que coincide con las voces que expresan que requieren conocer nuevos modelos y estrategias pedagógicas (V.383), así como obtener nuevos conocimientos (actualizarse) ya que muchos solo tienen la formación universitaria y no han participado en más talleres u otro tipo de actividad formativa. Asimismo, valoran que los talleres tengan una visión más práctica, lo que coincide con las expresiones relacionadas al tipo de taller que requieren, mencionadas anteriormente (V.251, V.656).

La evaluación según los docentes también es un factor para considerar ya que según V.383 “Los criterios de evaluación deben ser más específicos”. Es decir, que la evaluación de los estudiantes debe ser un tema para trabajar en la capacitación docente y conocer con qué criterios e indicadores se valorarán los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación según Cázares y Cuevas (2010) no es un factor aislado del proceso de aprendizaje, entonces debe estar siempre presente cuando se hable de formación, asimismo requiere una búsqueda constante de innovación pues no se resuelve con un método preestablecido, requiere entonces de ser discutida y reflexionada por los docentes.

Por otra parte, el *consenso* lo refieren como “Armar una sola herramienta de trabajo entre los docentes de E.F y poder hablar el mismo idioma” (V.389); y los docentes consideran que deben partir de un mismo enfoque de trabajo para consensuar los elementos

del proceso enseñanza aprendizaje. De igual forma, sostienen que el docente debe también *autoeducarse*, *autoprepararse*, esto es, aprender por sí mismos a través de la búsqueda de información actualizada acerca del área de conocimiento y participación en actividades formativas no programadas por su institución ni a nivel gubernamental sino motivados por su propio espíritu de aprender (V.625, V.665).

Por otro lado, la *investigación* es un factor primordial en los procesos formativos a los docentes según algunos encuestados. Plantea Freire (1970) que toda enseñanza exige investigación y surge como un compromiso crítico del profesor que busca develar la comprensión de algo y accionar en su práctica acerca de sus reflexiones al respecto. Sería importante considerar la investigación dentro de la formación para que el docente pueda luego utilizarla en su quehacer y abordar las situaciones problema que enfrenta.

Factor clave: Recursos

En este factor se agruparon las unidades de análisis referentes a factores emergentes sobre recursos de tipo material y educativo que los docentes consideraron eran importantes en el proceso de formación para la implementación del currículo. Así, mencionaron materiales e implementos, elaboración de materiales y guía de trabajo.

Tabla 26

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Recursos y sus factores emergentes (Ítem 9)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Materiales e Implementos	8	2,2
Elaboración de materiales	7	1,7
Guía de trabajo	8	2,0
Total		5,9

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 23.

El factor Recursos representa el 5,9% del análisis del contenido del ítem 9, y aun cuando no es tan alto, se relaciona con los otros ítems trabajados y las respuestas que han

suministrado los docentes. Al respecto, los factores emergentes que consideran más significativos en dicha formación son los siguientes: materiales e implementos (2,2%), elaboración de materiales (1,7%) y guía de trabajo (2,0%). Con base a estos resultados, se muestran en la tabla 27 las expresiones de los docentes encuestados al respecto.

Tabla 27

Factor Recursos: factores emergentes y expresiones de los docentes

Factores emergentes	Expresiones de los Docentes
Materiales e implementos	V.261: Otro factor seria la falta de equipos o de implementos deportivos
Elaboración de materiales	V.661: Construcción de materiales
Guía de trabajo	V. 720: Implementar una guía más específica para poder trabajar ya que el currículo de educación física es un poco confuso.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Según Vargas (2017) los recursos educativos son el apoyo pedagógico que ayuda al docente a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, existen *materiales* ya diseñados y otros que a partir del conocimiento del docente éste puede diseñar de acuerdo con el requerimiento e intereses del estudiante, así como los propósitos de aprendizaje que se persiguen. En las encuestas realizadas, se evidencia que los docentes manifiestan que uno de los factores que no permite una formación adecuada es que no se usan implementos o equipos de educación física (V.261), lo que se relaciona con su percepción de la necesidad de que sean más prácticas las actividades formativas tratada en factores anteriores.

Asimismo, exponen la necesidad de formarse en la “construcción de materiales” (V.661) para la clase. Al respecto, también sugieren que se implemente en la formación una “una guía más específica para poder trabajar ya que el currículo de educación física es un poco confuso” (V.720), lo que puede interpretarse como una guía operativa que describa algunas situaciones de enseñanza, actividades, criterios e indicadores de evaluación y situaciones prácticas relacionadas el aprendizaje cooperativo en la clase de educación física. Sobre estos planteamientos, el autor mencionado destaca la necesidad de desarrollar

materiales didácticos para afianzar los conocimientos de los beneficiarios, en este caso los docentes del área. Sin embargo, vale destacar que existe una guía metodológica implementada por Mineduc (Posso, 2018) y que tal vez requiera ser socializada con más énfasis en la formación de los docentes.

Factor clave: Organización

Esta unidad de análisis da cuenta de las expresiones de los docentes relacionados con factores como: tiempo, ubicación y participación, los cuales deben ser tomados en cuenta antes de impartir la formación a los docentes para la implementación del diseño curricular.

Tabla 28

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Organización y sus factores emergentes (Ítem 9)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Tiempo	45	11,2
Participación	16	4,0
Ubicación	9	2,2
Total	70	17,4

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 23.

La Organización es un factor que abarca el 17,4% de las referencias de los encuestados acerca de la formación docente. Este factor se ve reflejado en aspectos como el tiempo (11,2%), participación (4,0%) y la ubicación (2,2%). En la tabla 29 se validan las expresiones de los docentes sobre este factor.

Tabla 29

Factor Organización: factores emergentes y expresiones de los docentes

Factores emergentes	Expresiones de los Docentes
Tiempo	V.713: El factor tiempo para participar de los diferentes talleres. V.652: Falta de tiempo.
Ubicación	V.801: La ubicación de la formación.
Participación	V.786: Poca capacitación específica para el área, los establecimientos particulares tienen menos posibilidades de participar pues las notificaciones llegan muy poco. V.492: La carga de trabajo en las instituciones q no nos permite socializar o compartir con los demás compañeros.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

La formación a los docentes en ejercicio requiere una planificación previa de parte de los facilitadores según el objetivo formativo y la consideración de aspectos como el contexto, el tiempo, la realidad social, entre otros (Nieva y Martínez, 2016). Sobre esto, los docentes encuestados refieren que: “El factor tiempo para participar de los diferentes talleres” (V.713), ya que “falta de tiempo” (V.652), es decir, se requiere tiempo para la formación que implementa el Ministerio, además que debe verse el lugar en el cual se va a realizar para que todos tengan la posibilidad de asistir (V.801). Esto afecta la participación pues a muchos parece no llegar la convocatoria a tiempo, así como al obtener la formación se les dificulta compartirla, socializarla.

Factor clave: Valoración al docente

En esta unidad de análisis los docentes incorporaron su sentir acerca de la valoración que creen tener con respecto a su trabajo y que debe considerarse para la formación e implementación del diseño curricular de Educación Física. El factor que describen principalmente se refiere a la aceptación, el cual presenta un 1,7 de los casos (Tabla 30).

Tabla 30

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Valoración al docente y sus factores emergentes (Ítem 9)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Aceptación	7	1,7%
Total	7	1,7

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 23.

Tabla 31

Factor Valoración al docente: factores emergentes y voces de los docentes

Factores emergentes	Expresiones de los Docentes
Aceptación	V.103: Lo económico, no aceptados, recelo a la aceptación. V.43: El respeto al docente.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

De acuerdo con las voces emergentes en las encuestas realizadas, se observa en la tabla 31 un interés de los docentes en destacar la valoración a los docentes, misma que ellos condensan en el factor aceptación, y en la cual incluyen el aspecto económico y el aspecto social o respeto hacia el docente de Educación Física (V.43), que como dice el V.103 aún se carece de esa aceptación, aún hay recelo hacia la profesión docente. En general, “debería pagarse un salario suficiente a los docentes para que estos puedan satisfacer sus necesidades básicas, además de ofrecérseles las mejores condiciones de trabajo posibles” (Llivina y Urrutia, 2014); sin embargo, en América Latina esto no es aún una realidad, mucho falta por hacer.

Por otra parte, Babativa (2017) expresa que el rol del docente de Educación Física se encuentra en constante tensión por los imaginarios que rodean su quehacer y que lo comportan desde los directivos del centro y demás actores socioeducativos, los mismos refieren una idea de que es frágil intelectualmente, que está preparado para correr y jugar, poner disciplina, entre otros.

4.2.3 Análisis de las respuestas al ítem 13

Dimensión: Percepciones del docente

Indicador: Factores humanos

Ítem 13: ¿Qué factores podrías adicionar, relacionados con tu condición humana y que consideras como influyentes en la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo?

Las respuestas de los docentes permitieron develar 3 categorías principales referentes a los factores humanos que consideran influyentes en la implementación del diseño curricular ecuatoriano de Educación Física, éstas se evidencian en la siguiente figura:

	Count	% Codes
ACTITUD DEL DOCENTE		
• Disposición al cambio	21	10,1%
• Motivación	19	9,1%
• Resistencia al cambio	19	9,1%
• Creatividad	21	10,1%
• Compañerismo	37	17,8%
CONOCIMIENTO		
• Desconocimiento	52	25,0%
• Egocentrismo	11	5,3%
• Metodología	11	5,3%
NINGUNO		
• Ningún factor	17	8,2%

Figura 25. Frecuencia de los factores claves y emergentes del ítem 13. Fuente: QDA Liter Mine.

Como puede observarse, el programa QDA Liter Mine arrojó que acerca de la formación docente, los encuestados utilizaron más expresiones relacionadas a la formación propiamente dicha (75%), la organización (17,4%), los recursos (5,7%) y la valoración hacia los docentes (1,7%). En la tabla 32 y su respectiva figura (25) se evidencian los

valores en frecuencia y porcentaje en orden descendente de estos factores (frecuencia de las palabras o unidades de análisis).

Tabla 32

Valores en frecuencia y porcentaje de los factores clave relacionados al ítem 13

Unidades de análisis/Factores clave	f	%
Actitud del docente	117	56,2
Conocimiento	74	35,6
Ninguno	17	8,2

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 25.

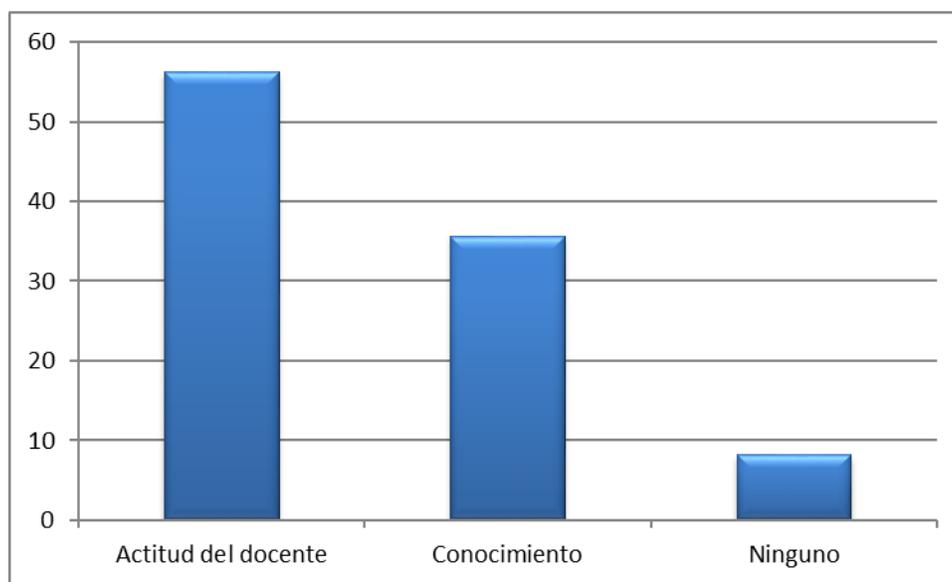


Figura 26 Factores clave relacionados con el factor humano (ítem 13).

Con respecto al ítem 13, éste agrupa los factores que los docentes consideran más importantes dependen del factor humano y que podrían afectar la implementación del diseño curricular de Educación Física desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo. Los docentes mencionaron: la actitud docente (56,2%), el conocimiento

(35,6%) e incluso algunos consideraron que no había factores humanos a tomar en cuenta o que podrían afectar el proceso (8,2%).

Factor clave: Actitud del docente

En este factor se agrupan los factores relacionados a la disposición del docente hacia la implementación del currículo desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo, lo cual se evidencia en algunas de las expresiones de los docentes de la tabla 33:

Tabla 33

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Actitud del docente y sus factores emergentes (Ítem 13)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Disposición al cambio	21	10,1
Motivación	19	9,1
Resistencia al cambio	19	9,1
Creatividad	21	10,1
Compañerismo	37	17,8
Total	117	56,2

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 25.

La actitud del docente es un factor que abarca el 56,2% de las referencias de los encuestados. Este factor se ve reflejado en otros factores emergentes más específicos como la disposición al cambio (10,1%), motivación (9,1%), resistencia al cambio (9,1%), creatividad (10,1%) y el compañerismo (17,8%). En la tabla 34 se validan las expresiones de los docentes sobre este factor.

Tabla 34

Factor Actitud del docente: factores emergentes y voces de los docentes

Factores emergentes	Expresiones de los Docentes
Disposición al cambio	V.519: Que cada uno de los Docentes estén sujetos a cambios para poder implementarlos y aplicarlos. V.689: Predisposición efectiva.
Motivación	V.698: Falta la labor humana de superación. V.786: Motivación.
Resistencia al cambio	V.340: Muchos de los docentes de Educación Física no son del área y son de edades avanzadas con bases ya construidas y es imposible cambiar esa mentalidad y buscar consejos o apoyo dentro del área. V.731: En Ambato se nos dio la carga horaria de estética a los docentes de EEFF y a los generalistas EEFF y ellos no trabajan no le dan importancia y la autoridad no hace nada. V.687: Me quedaría con el currículo anterior...tres bloques en lo que se enmarcaba todo.
Creatividad	V.714: Falta de creatividad. V.289: Creatividad del docente
Compañerismo	V.279: Ayuda a compañeros. V.633: Estar rodeada de compañeros que le puedan apoyar o corregir a uno.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Las expresiones de los docentes muestran la importancia que tiene la disposición al cambio que permitiría la real implementación y aplicación de cualquier acción, política o decisión que se produzca en el proceso educativo como ocurre con la implementación del nuevo diseño curricular de Educación Física ecuatoriana. De allí el docente debe tener una predisposición positiva y efectiva a participar y ser parte de los cambios que operan en el sistema educativo (V.519, V.689).

De igual forma, la motivación del docente es vital si se quiere implementar el diseño, aun cuando algunos aducen falta esas ganas de superación y de hacer un trabajo

acorde a lo que se requiere (V.698; V.786. Por ello, perciben una resistencia al cambio ya que “Muchos de los docentes de Educación Física no son del área y son de edades avanzadas con bases ya construidas y es imposible cambiar esa mentalidad y buscar consejos o apoyo dentro del área” (V.340), esta idea se refiere a los años de servicio de muchos docentes que se han quedado anclados a una manera de ver la Educación Física y cuya mentalidad es difícil cambiar, entonces contribuyen poco o nada con los otros docentes que requieren apoyo y orientación. Se cita el caso en Ambato en los que los profesores se muestran desinteresados en las tareas y funciones asignadas, incluso hay quien argumenta que el currículo anterior era mejor, porque era más sencillo de aplicar en tres bloques temáticos o de contenido (V.687, V.731).

Otro factor importante para los docentes es la creatividad de los mismos, la cual podría afectar la implementación del diseño curricular de Educación Física desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo cuando, falta esa capacidad creativa en el profesorado de Educación Física (V.714, V.289). Asimismo, el compañerismo que muestre el docente es un factor emergente en esta implementación curricular con base en el aprendizaje cooperativo, tanto el ayudar a compañeros como conseguir ayuda al solicitar el apoyo de los otros, dice V.633: “Estar rodeada de compañeros que le puedan apoyar o corregir a uno”.

Factor clave: Conocimiento

Este factor está relacionado con los saberes teóricos y prácticos de los docentes, se agrupan 3 factores emergentes: el desconocimiento por parte del docente, el egocentrismo y el uso de metodologías.

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

Tabla 35

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Conocimiento y sus factores emergentes (Ítem 13)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Desconocimiento	52	25,0
Egocentrismo	11	5,3
Metodología	11	5,3
Total	74	35,6

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 25.

El factor conocimiento del docente representa 35,6% de las unidades de análisis del ítem 13 y se desglosa en 3 factores emergentes: desconocimiento (25,0%), egocentrismo (5,3%) y la metodología (5,3%). Dichos factores se ven descritos en las expresiones de los docentes que se muestran en la tabla 36.

Tabla 36

Factor Conocimiento: factores emergentes y voces de los docentes

Factores emergentes	Voces de los Docentes
Desconocimiento	V.165: Que los profesores no tienen el conocimiento adecuado y se quedó en los conocimientos de hace 10 años. V.122: Nos debemos preparar mejor para impartir las clases según el tema a desarrollar en la clase. V.126: Conocimiento que no es otra cosa que aprendizaje porque aún hay profesores que seguimos dando muchas clases de Educación Física en forma teórica. V.141: La falta de conocimiento y experiencias en el aprendizaje cooperativo.
Egocentrismo	V.161: El egocentrismo y egoísmo en los conocimientos adquiridos.
Metodología	V.278: Aplicar metodología experiencial. V.179: Utilizar una metodología de aprendizaje constructivista.

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Como se evidencia en la tabla 36, las expresiones de los docentes apuntan a la existencia de desconocimiento por parte de los docentes en cuanto al área de Educación Física, pues se encuentra desactualizado por lo menos en 10 años, lo que impacta en las clases pues hay profesores que aún las facilitan de forma teórica (V.165). Por lo tanto, es importante que el docente se prepare mejor (V.122) teniendo en cuenta el tema o contenido a desarrollar y en las mismas experiencias acerca del aprendizaje cooperativo. En este sentido, consideran que “la falta de conocimiento y experiencias en el aprendizaje cooperativo” (V.141) se evidencian en los docentes y afecta la implementación de este tipo de aprendizaje. Al respecto, Barrón (2006) expresa que el conocimiento es orientador de la práctica, aunque no determinante y debe considerar no solo los aspectos prácticos sino culturales.

En otro orden de ideas, los docentes también consideran que existe un “egocentrismo y egoísmo en los conocimientos adquiridos” (V.161), es decir, se les dificulta socializar sus propios saberes y compartirlos con los demás. La metodología y la decisión de usarla es un factor también a puntualizar, algunos docentes plantean que debe aplicarse una metodología experiencial y una metodología constructivista (V.179).

Factor clave: Ninguno (Ningún factor)

Es de hacer notar en la tabla 37 que el 8,2% de los docentes consideraron que no existían factores humanos que afectarían la implementación del currículo de Educación Física, es decir, los factores que pueden afectar el proceso de implementación curricular no tienen ninguna relación con el determinante humano. Asimismo, se puede evidenciar estas respuestas en algunas expresiones de los docentes (tabla 38)

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados del análisis de contenido: Factor Ninguno y sus factores emergentes (Ítem 13)

Unidades de análisis/Factores emergentes	f	%
Ningún factor	17	8,2
Total	17	8,2

Nota: Elaboración propia a partir de la figura 25.

Tabla 38

Factor Ninguno: factores emergentes y voces de los docentes

Factores emergentes	Voces de los Docentes
Ningún factor	V.124: Ninguno
	V.188: Ninguno

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas.

4.2.4 Panorama general del análisis cuantitativo del contenido

Para resumir los factores clave y sus factores emergentes en cada ítem, se ha elaborado la matriz general del análisis cuantitativo de contenido:

Tabla 39

Matriz general del análisis cuantitativo de contenido

Ítem	Factores clave		Factores emergentes	Total %
4. Tomando en cuenta las respuestas ofrecidas anteriormente y tu actual concepción, podrías mencionar otros factores que consideras influyentes, en la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo, dentro del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.	Docente		Conocimiento Eficacia Creatividad Motivación Capacitación Metodologías Contexto	56,1
	Gestión		Infraestructura Autoridades Acompañamiento externo Recursos y materiales	13,9
	Diversidad		Equidad de género Inclusión	11,3
	Estudiantes		Cooperación/disposición Aprendizajes	9,8
	Valores		Desarrollo en valores Deterioro de valores	8,8
9. En consideración a tu actual percepción, podrías mencionar otros factores que consideras como influyentes en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.	Formación		Capacitación permanente Talleres Innovación Evaluación Consensos Autoeducación Investigación	75
	Organización		Tiempo Ubicación Participación	17,4
	Recursos		Materiales e Implementos Elaboración de materiales Guía de trabajo	5,7
	Valoración hacia el docente		Aceptación	1,7
13. ¿Qué factores podrías adicionar, relacionados con tu condición humana y que consideras como influyentes en la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo?	Actitud del docente		Disposición al cambio Motivación Resistencia al cambio Creatividad Compañerismo	56,2
	Conocimiento		Desconocimiento Egocentrismo Metodología	35,6
	Ninguno		Ningún factor	8,2

Nota: Elaboración propia.

4.3. Análisis de las preguntas cerradas

En este apartado, se realiza el análisis cuantitativo de los datos provenientes del cuestionario aplicado y de los datos provenientes que explican la influencia de las variables del determinante humano en la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo.

4.3.1 Análisis estadístico descriptivo

Para llevar a cabo la primera parte del análisis (descriptivo) se elaboraron cuadros y gráficos que representan frecuencias absolutas y porcentuales, permitiendo una mejor distribución y organización visual de los mismos. A continuación, los resultados encontrados.

Variable Independiente: Factores humanos

Tabla 40

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Nivel académico de los docentes en el indicador: Nivel alcanzado

Ítem	Bachiller		Nivel Técnico Superior		Tercer Nivel		Cuarto Nivel	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	78	9,71	85	10,58	515	64,98	125	15,6

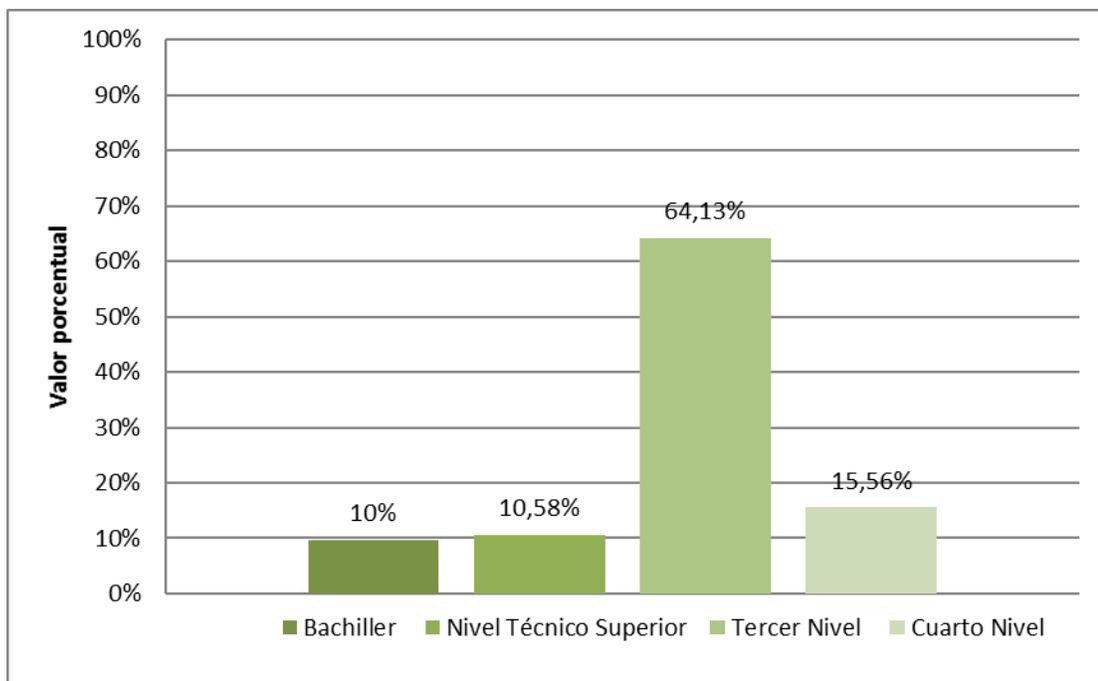


Figura 27 Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Nivel académico en el indicador: Nivel Alcanzado.

En la tabla 40 y figura 27 se muestran los resultados del ítem 1 referidos al nivel académico alcanzado por los docentes encuestados se puede observar que el 64,13% ha alcanzado estudios de tercer nivel (universitarios) y un 15,6% ha realizado estudios de 4to nivel, es decir, de posgrado. Por otra parte, existen aún un 10% de bachilleres y un 10,58% de docentes con estudios de Nivel Técnico Superior.

Tabla 41

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Formación en aprendizaje cooperativo, en el indicador: Nivel

Ítem	Ninguno		Auto Didacta		Básico		Especialista	
	F	%	F	%	F	%	F	%
2	38	5,0	292	36,36	306	38,10	167	20,81

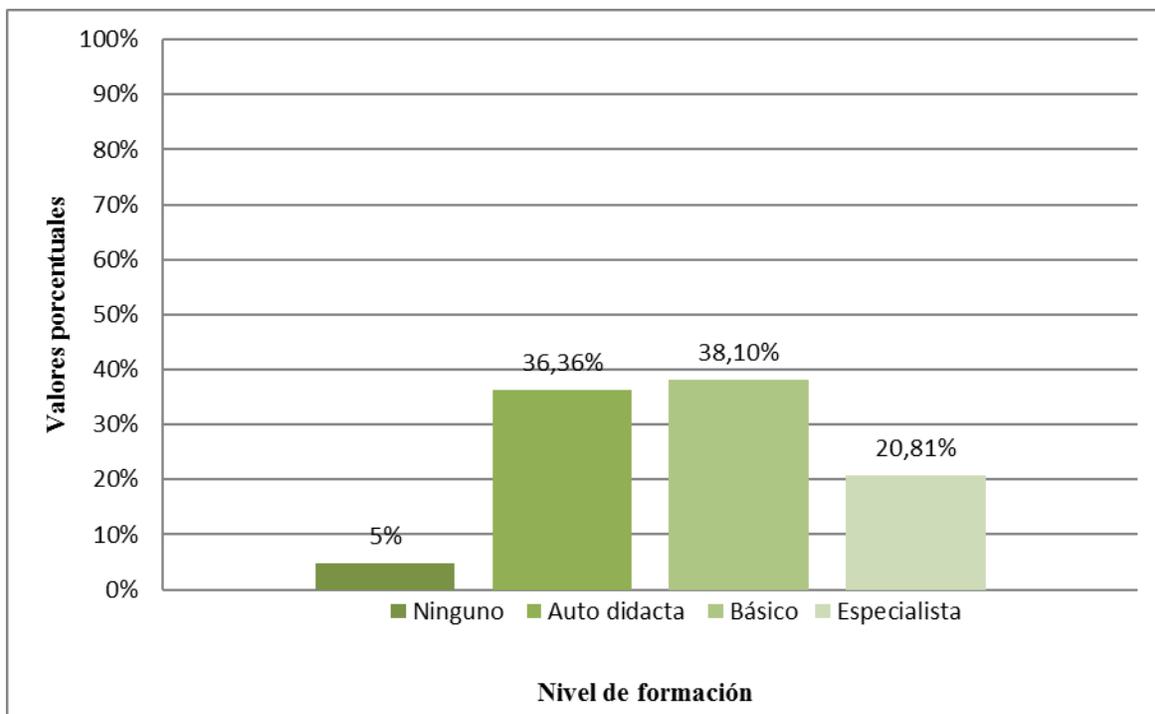


Figura 28. Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Formación en aprendizaje cooperativo, en el indicador: Nivel.

Con respecto a la tabla 41 y figura 28, se evidencian las respuestas del ítem 2 en cuanto a la formación que tienen los docentes acerca del aprendizaje cooperativo y el nivel que consideran haber alcanzado. Así, un 38,10% aduce tener un nivel básico de formación, seguido de un 36,36% que son autodidactas, y el 28,81% que son especialistas en aprendizaje cooperativo. También existe un 5% que no tiene ningún nivel de formación al respecto.

Tabla 42

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Formación en aprendizaje cooperativo, en el indicador: Nivel de Influencia

Ítem	Poco Influyente		Influyente		Muy Influyente		Extremadamente Influyente	
	1 a 25		26 a 50		51 a 78		76 a 100	
	F	%	F	%	F	%	F	%
3	116	14,0	233	29,01	342	42,59	112	13,94

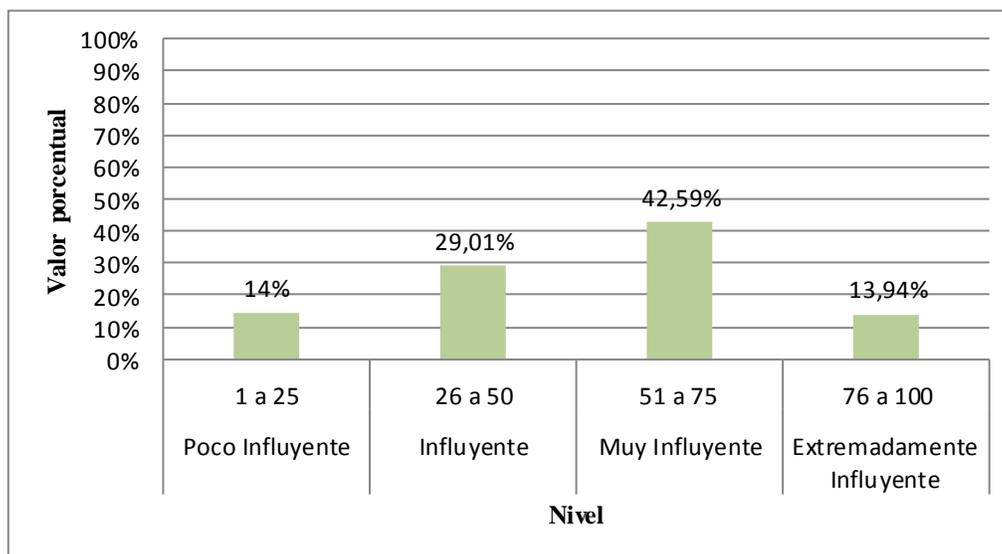


Figura 29 .Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Formación en aprendizaje cooperativo, en el indicador: Nivel de Influencia.

En la tabla 42 y figura 29 se presentan los resultados del ítem 3. En este sentido, al preguntar en qué nivel porcentual ubicarías la influencia del conocimiento del docente sobre aprendizaje cooperativo el 42,59% ubica su estimado entre 51 a 75, lo que se traduce en la opción muy influyente. Asimismo, un 29,01% ubica la influencia del conocimiento entre 26 a 59 (Influyente) y un 13,94% entre 76 a 100 (Extremadamente influyente). Es de hacer notar, que existe un 14% de docentes que consideran que el conocimiento del docente es Poco Influyente (1 a 25) en la aplicación del aprendizaje cooperativo.

Tabla 43

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Percepciones del docente hacia AC en el indicador: Nivel de Importancia

Ítem	Poco Importante		Importante		Muy Importante		Extremadamente Importante	
	F	%	F	%	F	%	F	%
5	10	1,0	241	30,01	383	47,69	169	21,04

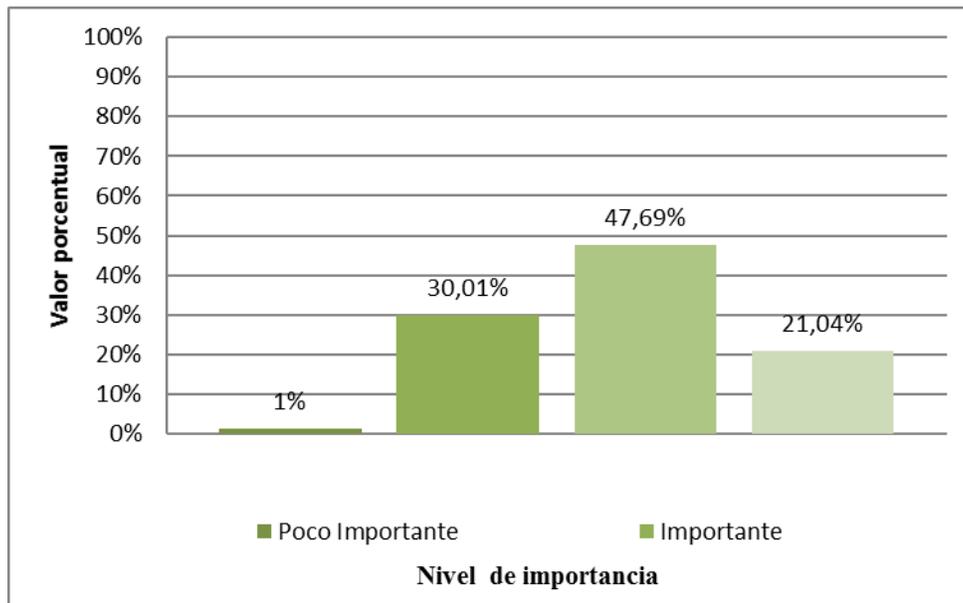


Figura 30 Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Percepciones del docente hacia AC en el indicador: Nivel de Importancia.

Los resultados del ítem 5 se muestran en la tabla 43 y la figura 30, en los que se evidencia que los docentes le dan importancia de un 47,69 % a los factores que mencionaron en el ítem 4, es decir, al docente, a la gestión, a los estudiantes, los valores y la diversidad y sus factores emergentes. Así, le dan a éstos un 30,01% que consideran Importantes, un 21,04% como Extremadamente importantes y solo un 1% opinó que eran poco importantes.

Tabla 44

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Proceso de Formación de los Docentes, en el indicador: Participación en los talleres

Ítems	Ninguno		1 a 2		3 a 4		5 o más	
	F	%	F	%	F	%	F	%
6	194	24,0	297	36,98	198	23,53	123	15,31

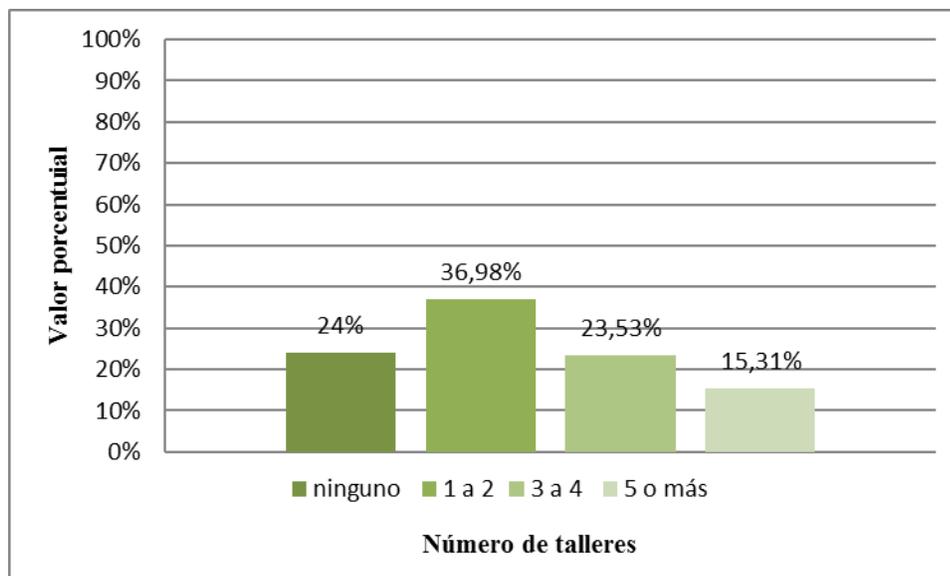


Figura 31 .Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Proceso de Formación de los Docentes, en el indicador: Participación en los talleres.

Acercas de la tabla 44, figura 31 se observa que el ítem 6 referido a la dimensión: Formación de los Docentes y su indicador Participación en los Talleres, las respuestas de los docentes en un 36,98% indican que participaron en 1 a 2 talleres, el 23,53% participaron en 3 a 4 y el 15,31% en 5 talleres o más. No obstante, se observa que un 24% de los docentes no participaron en ninguno de los talleres facilitados para la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana.

Tabla 45

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Proceso de formación de los docentes, en el indicador: Proceso multiplicador

Ítem	1 a 25		26 a 50		51 o más		Ninguno	
	F	%	F	%	F	%	F	%
7	276	34,37	108	13,44	27	3,36	392	48,81

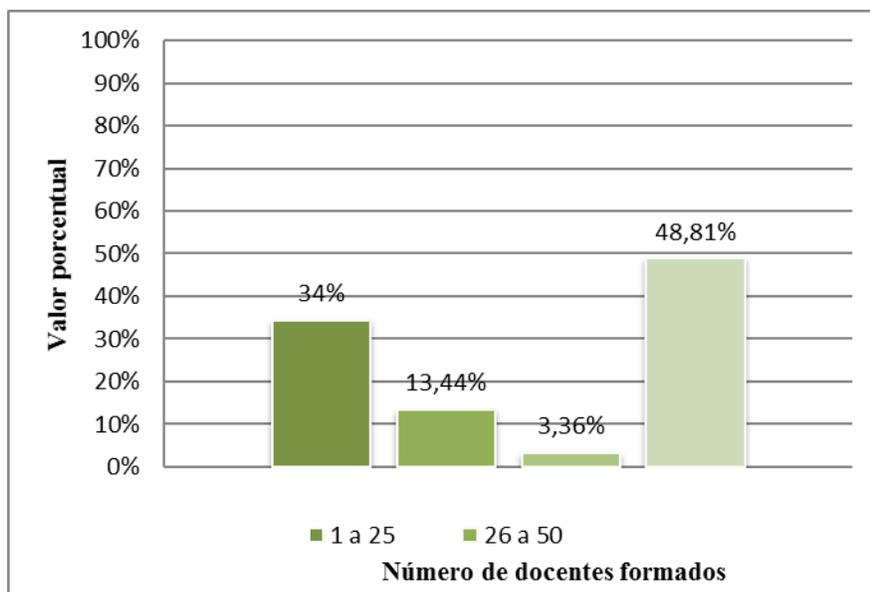


Figura 32. Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Proceso de formación de los docentes, en el indicador: Proceso multiplicador.

Los resultados del ítem 7 se presentan en la tabla 45 y la figura 32, en los que se encontró que luego de participar en el proceso de fortalecimiento para la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana, un 48,81% de los docentes encuestados informaron que no lograron formar a ningún otro docente en el proceso multiplicador. Por otro lado, el 34% aduce que ha formado entre 1 y 25 docentes más, un 13,44% ha formado de 26 a 50 docentes y un 3,36% a 51 o más docentes.

Tabla 46

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Valoración del proceso de formación, en el indicador nivel de efectividad

Ítem	1 a 25		26 a 50		51 a 75		76 a 100	
	F	%	F	%	F	%	F	%
8	128	16,0	207	27,77	293	36,48	175	21,79

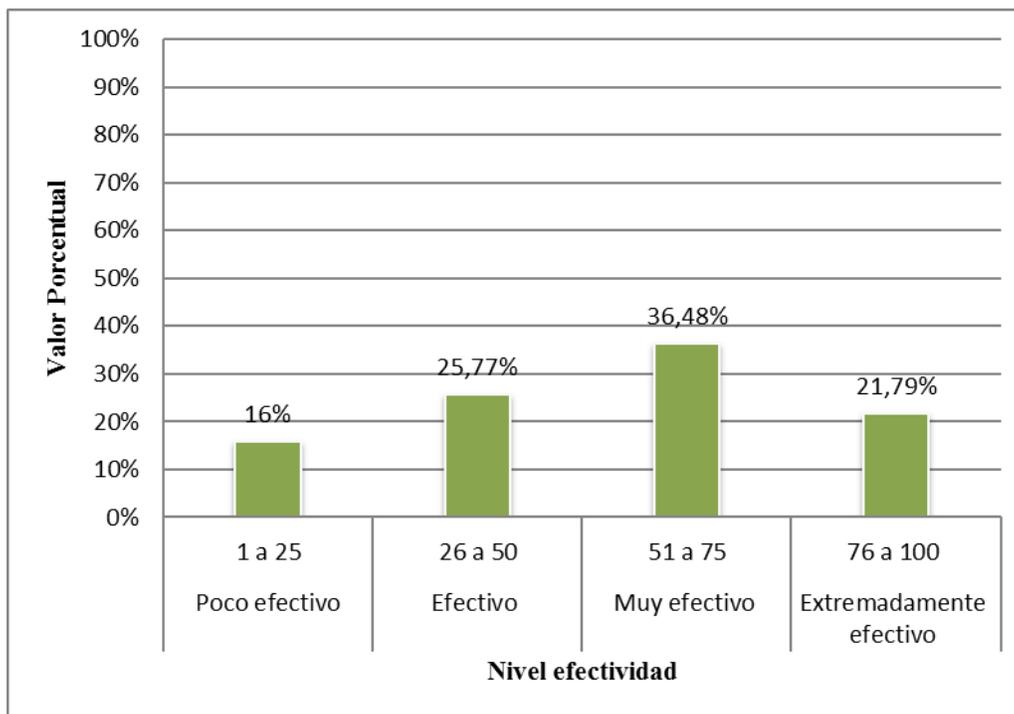


Figura 33. Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Valoración del proceso de formación, en el indicador nivel de efectividad.

Con respecto a la dimensión Valoración del proceso de formación, indicador nivel de efectividad correspondiente al ítem 8 que pregunta ¿en qué nivel porcentual ubicarías la efectividad de los Talleres de Fortalecimiento para la implementación del currículo de la Educación Física ecuatoriana? los resultados reflejados en la tabla 46, figura 33 muestran los siguientes porcentajes: Un 36,48% de docentes cree que los talleres fueron Muy efectivos pues estimaron una efectividad entre 51 a 75%; un 25,77% lo define como Efectivos al estimar una efectividad de 26 a 50% y un 21,79 de los docentes la estiman entre 76 a 100% lo que se interpreta como extremadamente Efectividad. Existe además un 16% de los encuestados que le estima entre 1 y 25 de efectividad a los Talleres de formación, es decir, fueron poco efectivos.

Tabla 47

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Importancia de la formación en el indicador: Nivel de Importancia

Ítems	Poco importante		Importante		Muy importante		Extremadamente Importante	
	F	%	F	%	F	%	F	%
10	18	2,24	197	24,53	417	51,93	173	21,54

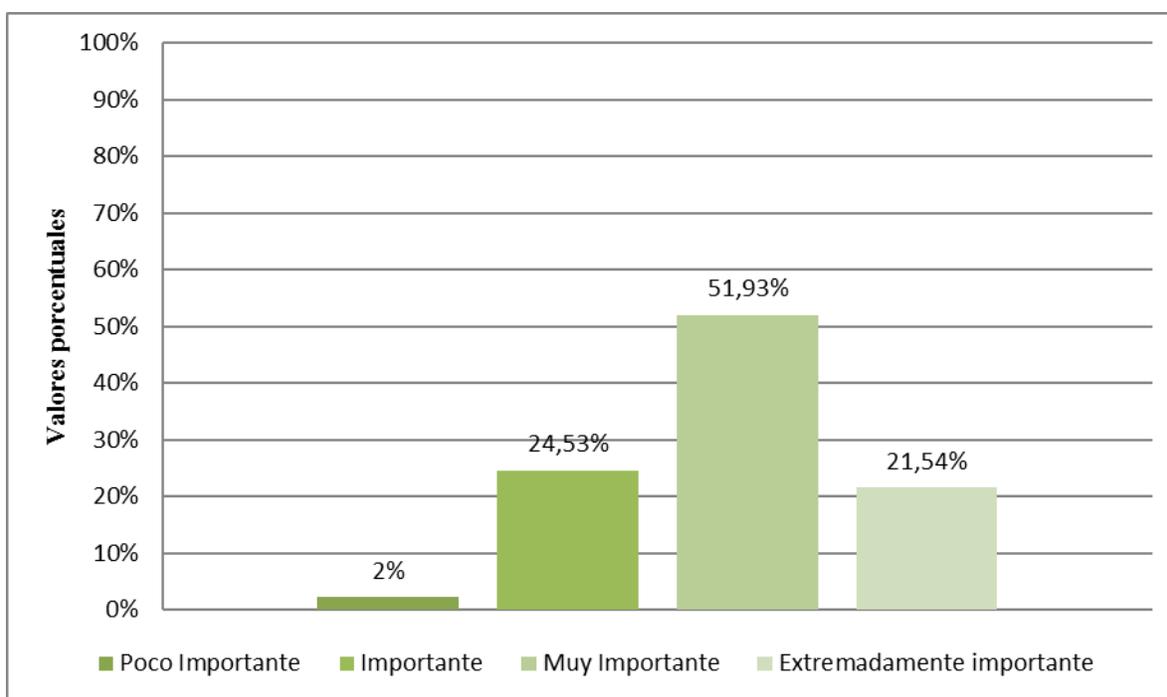


Figura 34. Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Importancia de la formación en el indicador: Nivel de Importancia.

Con respecto a la dimensión Importancia de la formación, indicador nivel de importancia correspondiente al ítem 10 que pregunta ¿Qué nivel de importancia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?, es decir, a los factores influyentes en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana (Formación, recursos, organización y valoración del docente),

se observa en la tabla 47 figura 33 que el 51,93% los consideraron Muy importantes, el 24,53% Importante, el 21,54% Extremadamente importante y el 2% Poco importante.

Tabla 48

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión Importancia de la formación en el indicador: Factores negativos o dificultades

Ítem	Infraestructura		Carga horaria		Conocimientos		Todas las anteriores	
	F	%	F	%	F	%	F	%
11	172	21,0	129	16,06	166	20,67	334	41,59

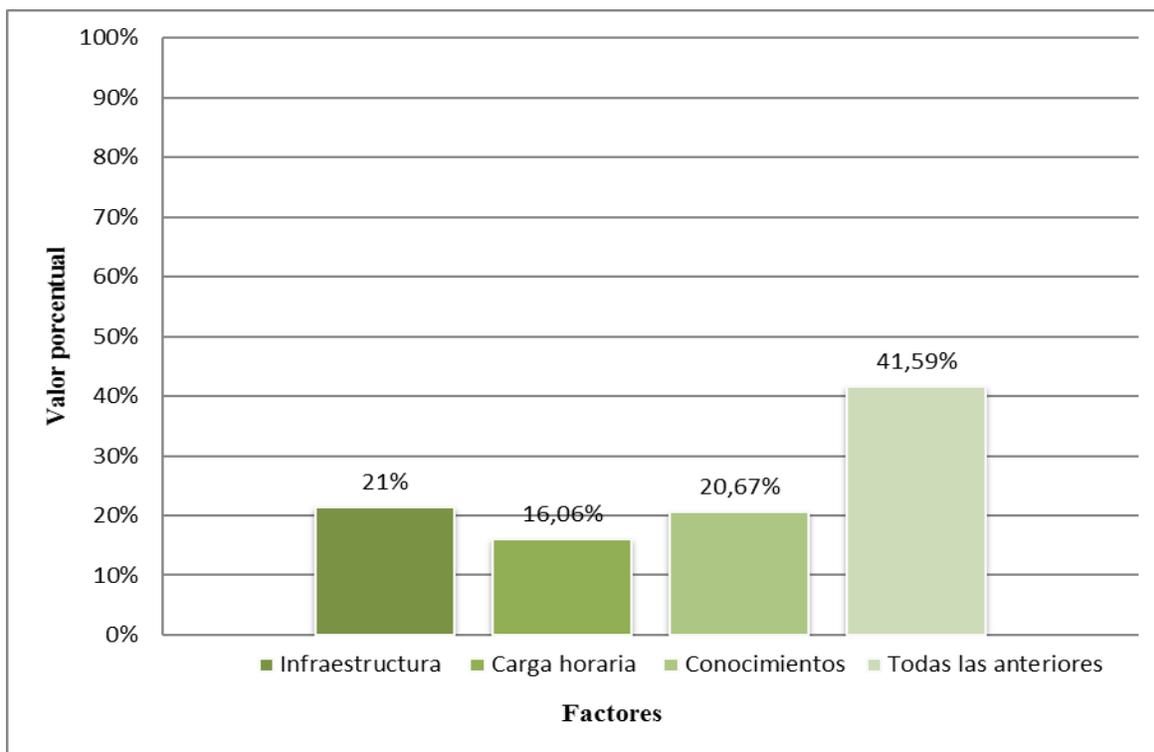


Figura 35 .Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Importancia de la formación en el indicador: Factores negativos o dificultades

El ítem 11 referente a los factores negativos o dificultades emergentes durante el proceso de implementación del currículo nacional de educación física para incorporar el aprendizaje cooperativo en las clases, se desglosa en 4 valoraciones que hacen los docentes y que se evidencian en la tabla 48 y figura 35. Primeramente, un 16,06% opina que el factor negativo primordial es la carga horaria; luego un 20,67% se inclina por los conocimientos; el 21% arguye que es la infraestructura y el 41,59% opina que son todos los factores anteriores los que influyen en la incorporación del aprendizaje cooperativo en las clases.

Tabla 49

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Percepciones del docente hacia AC en el indicador nivel influencia de los factores humanos.

Ítems	1 a 25		26 a 50		51 a 75		76 a 100	
	F	%	F	%	F	%	F	%
12	56	7,0	251	31,25	352	43,83	134	16,68

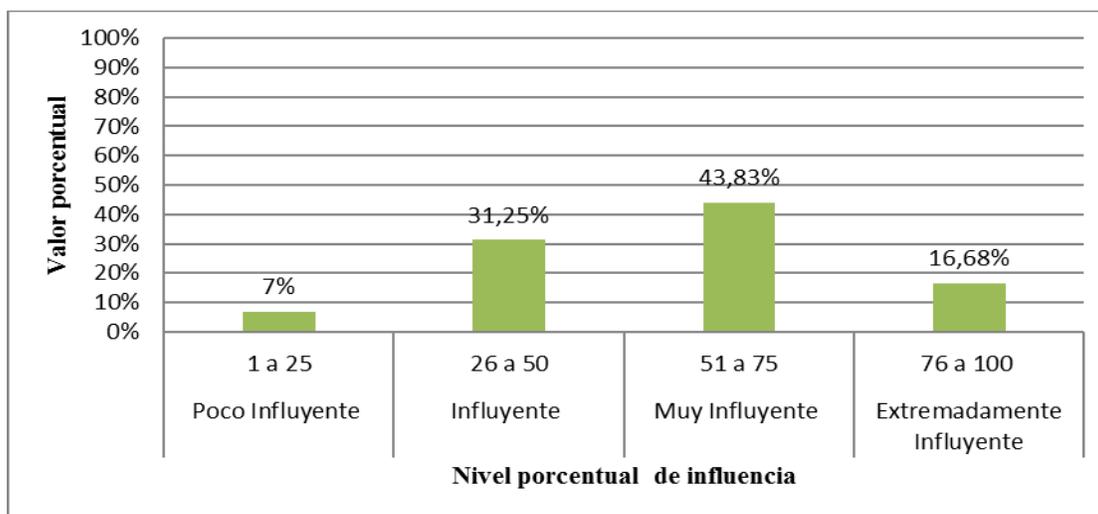


Figura 36 .Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Percepciones del docente hacia AC en el indicador nivel influencia de los factores humanos.

Con respecto a la estimación del nivel porcentual que los docentes otorgan a la influencia de los factores humanos en la implementación del currículo nacional de educación física (ítem 12), la tabla 49 y la figura 36 muestran que el 43,83% expresa que entre el 51 a 75% de influencia, es decir, Muy Influyente. Por otro lado, el 31,25% de los docentes lo estiman en 26 a 50% o Influyente, el 16,68% suponen que es Extremadamente Influyente (76 a 100%) y solo un 7% de docentes estiman que es Poco Influyente (1 a 25%).

Tabla 50

Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión: Percepciones del docente hacia AC en el indicador nivel influencia de los factores humanos

Ítems	Poco influyente		Influyente		Muy influyente		Extremadamente influyente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
14	41	5,0	139	17,31	440	54,79	183	22,78

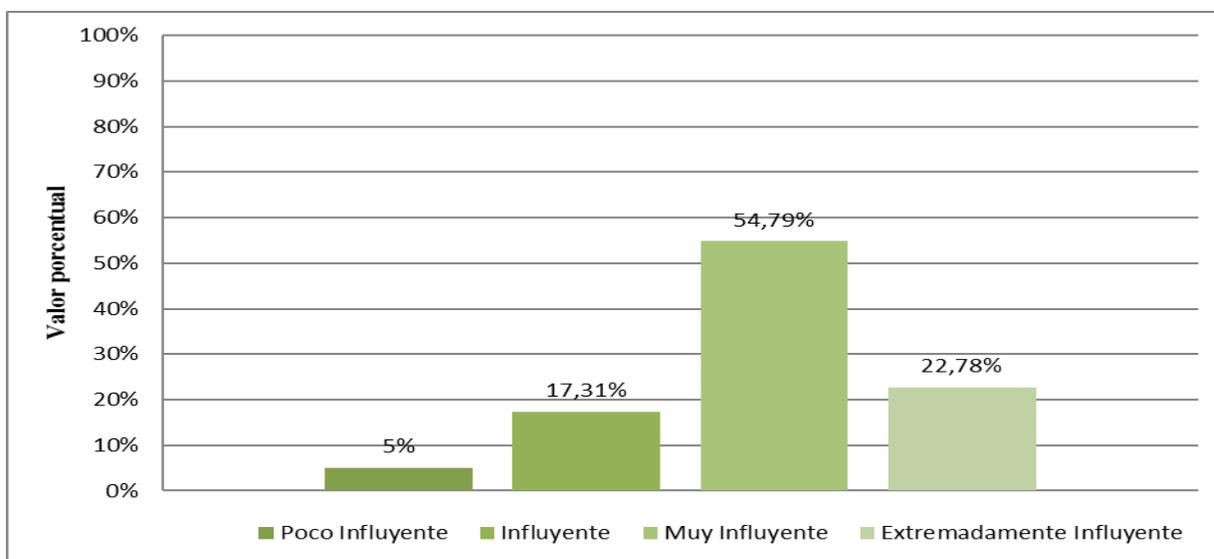


Figura 37. Distribución de los resultados de la encuesta en cuanto de la encuesta en cuanto a la dimensión:

Percepciones del docente hacia AC en el indicador nivel influencia de los factores humanos.

Factores dentro del Determinante Humano en la Implementación del Currículo Nacional para Educación Física Ecuatoriana

Este análisis se genera a partir de las respuestas del ítem 13 en el cual se le preguntó acerca de los factores propios de la condición humana que pueden afectar la implementación curricular desde el aprendizaje cooperativo, a lo que los docentes respondieron que la actitud del docente y el conocimiento, aunque otros mencionaron que ninguno. De allí que al preguntarle en el ítem 14 que nivel de influencia le otorgaban a los factores nombrados, manifestaron en un 54,79% como Muy influyentes, el 22,78% Extremadamente influyentes, 17,31% Influyentes y 5% Poco Influyentes. Finalmente, los estadísticos descriptivos son:

		VI-1	VI-2	VI-3	VI-5	VI-12	VI-14	VD-6	VD-7	VD-8	VD-10	VD-11
N	Válidos	803	803	803	803	803	803	803	803	803	803	803
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,74	2,17	2,72	3,01	2,67	2,40	2,08	2,19	2,67	3,00	2,83
Mediana		3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	1	3	3	3	2	1	3	3	3	4
Desv. Desviación		,936	1,224	,966	,741	,997	,997	1,068	,973	,997	,736	1,206
Varianza		,875	1,497	,914	,548	,995	,993	1,118	,947	,994	,541	1,455
Rango		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Figura 38 Estadísticos descriptivos. Datos arrojados por el programa SPSS V.23.

Se evidencia que la mayoría de las respuestas repetidas se orientan a la categoría 3 (muy influyente o importante), solo la participación en los talleres se ubica en una moda de 1. Asimismo, el 3 es la posición intermedia de la distribución y el valor del rango o entre la puntuación máxima y mínima de los datos.

4.3.2 Análisis estadístico inferencial

Para iniciar el análisis es importante recordar que las variables a correlacionar eran El determinante humano (independiente) y la implementación del currículo nacional de EF desde la visión constructivista (dependiente). Por ello, se procedió a estimar el coeficiente de Pearson de ambas variables de un modo general:

Tabla 51

Correlación entre las variables

		VI	VD
VI	Correlación de Pearson	1	0,654**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	803	803
VD	Correlación de Pearson	0,654**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	803	803

NOTA: **La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral).

Como se observa, el resultado arrojó un valor de 0,654 para lo cual se tomó el siguiente referente:

Tabla 52

Índices de correlación

Índices de correlación	
-1,00	Correlación negativa perfecta: -1
-0,90	Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
-0,75	Correlación negativa fuerte: -0,75 a 0,89
-0,50	Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
-0,25	Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
-0,10	Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
0,00	No existe correlación alguna: -0,09 a +0,09
+0,10	Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
+0,25	Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
+0,50	Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
+0,75	Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89
+0,90	Correlación positiva muy fuerte: +0,90 a +0,99
+1,00	Correlación positiva perfecta: +1,00

Por ello, se estableció que la correlación entre ambas variables es una correlación positiva, además de una significancia de 0,01. En este sentido, la decisión para esta lectura es que si:

“p” (sig.) < 0,05, se rechaza la Ho

Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Ho

El valor de p = 0,00 es menor a 0,05

Por lo tanto, es significativa y se acepta la hipótesis alterna de que el determinante humano tiene una correlación positiva media con la implementación del currículo de Educación Física.

Pero, interesa conocer específicamente como se relacionan cada una de las dimensiones específicas de las variables entre sí, por lo que se extrajeron también dichos resultados en el programa SPSS.

Con respecto a Variable (VI-1) Nivel de formación académica/ Variable (VD-6) Participación en los talleres:

Tabla 53

Correlación VI-1/VD-6

		VI-1	VD-6
VI-1	Correlación de Pearson	1	0,428*
	Sig. (bilateral)		0,39
	N	803	803
VD-6	Correlación de Pearson	0,428*	1
	Sig. (bilateral)	0,069	
	N	803	803

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Se observa que existe una correlación positiva débil entre ambas variables y el coeficiente no es significativo, por lo que esta variable (formación académica alcanzada) específicamente no se relaciona con la cantidad de talleres en los que el docente participó.

En relación con Variable la (VI-2) Nivel de formación en aprendizaje cooperativo/ Variable (VD-7) Proceso multiplicador:

Tabla 54

Correlación VI-2/VD-7

		VI-2	VD-7
VI-2	Correlación de Pearson	1	-0,507
	Sig. (bilateral)		0,00
	N	803	803
VD-7	Correlación de Pearson	-0,507	1
	Sig. (bilateral)	0,00	
	N	803	803

**La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral)

En la tabla 55 se observa que la correlación es negativa media y su significancia es de 0,00 es decir, que el nivel de formación no se relaciona con el proceso multiplicador.

Esto indica que el proceso multiplicador al cual se han convocado los docentes para compartir sus conocimientos acerca de la implementación curricular desde una visión constructivista no se relaciona con lo que saben de aprendizaje cooperativo. Aquí se acepta la hipótesis nula, pues estos factores no se relacionan.

Seguidamente, la Variable (VI-3) Influencia del conocimiento sobre aprendizaje cooperativo/ Variable (VD-10) Importancia (proceso de formación).

Tabla 55

Correlación VI-3/VD-10

		VI-3	VD-10
VI-3	Correlación de Pearson	1	0,758**
	Sig. (bilateral)		0,00
	N	803	803
VD-10	Correlación de Pearson	0,758**	1
	Sig. (bilateral)	0,00	
	N	803	803

**La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral).

En la tabla 56 se observa que la valoración que hacen los docentes acerca del conocimiento en la aplicación del aprendizaje cooperativo y la importancia que le dan al proceso de formación de implementación curricular desde una visión constructivista son factores que sí se relacionan de forma positiva fuerte.

Acerca de la Variable (VI-5) Importancia de factores para la incorporación del aprendizaje cooperativo y la Variable (VD-8) Efectividad de los Talleres de fortalecimiento para la implementación del currículo, la correlación es:

Tabla 56

Correlación VI-5/VD-8

		VI-5	VD-8
VI-5	Correlación de Pearson	1	0,738**
	Sig. (bilateral)		0,00
	N	803	803
VD-8	Correlación de Pearson	0,738**	1
	Sig. (bilateral)	0,00	
	N	803	803

**La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral).

Se observa en la tabla 57 que la correlación es positiva fuerte. Puede interpretarse que los factores relacionados al docente como el conocimiento, eficacia y la motivación y a los cuales les dan mucha importancia se relacionan a su vez con la efectividad que consideran tienen los talleres, es decir con el hecho de pensar que son muy efectivos. A mayor importancia que se dé al conocimiento, eficacia y motivación del docente mayor será la efectividad de la formación, un resultado con significancia estadística.

Sobre la Variable (VI-14) Nivel de influencia factores adicionales con la condición humana que influyentes en la implementación del currículo nacional (VD-10) Nivel de importancia de los factores influyentes, en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo:

Tabla 57

Correlación VI-14/VD-10

		VI-14	VD-10
VI-14	Correlación de Pearson	1	0,675*
	Sig. (bilateral)		0,031
	N	803	803
VD-10	Correlación de Pearson	0,675*	1
	Sig. (bilateral)	0,031	
	N	803	803

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Puede observarse en la tabla 58, que los factores humanos de la actitud del docente como (resistencia al cambio, desconocimiento y compañerismo) que los docentes consideran influyentes (valor 2/4) al implementar el currículo nacional, se relaciona con la importancia que para ellos tienen los factores generales de implementación curricular, esto es, la formación docente en cuanto a los talleres y la capacitación permanente. En este sentido, ambos resultados se correlacionan de forma positiva media y es significativa por cuanto el valor $s=0,031$ es decir, es menor a 0,05.

4.4 Discusión de los resultados

4.4.1 Discusión de resultados de las preguntas abiertas

En relación con el análisis cuantitativo de contenido realizado a las respuestas de las preguntas abiertas, los docentes consideran que existen variables propias de la condición del docente como profesional que afectan la incorporación del aprendizaje cooperativo en la implementación del currículo de Educación Física, estas variables son las metodologías que decide utilizar, su eficacia como docente en cuanto a la promoción de un ambiente de clases favorable y el conocimiento que tiene sobre aprendizaje cooperativo.

El estudio de Maldonado (2013) coincide con estas afirmaciones, ya que asegura que los docentes que conocen y deciden implementar el aprendizaje cooperativo como metodología didáctica han podido optimizar el aprendizaje de los estudiantes en el área académica en la cual se desempeñan. Asimismo, Alarcón y Reguero (2018) sostienen con base en su experiencia que implementar metodologías de aprendizaje cooperativo es una tarea llena de dificultades, pero que está demostrada su eficacia en el proceso de aprendizaje, sin embargo “no está garantizada, sino que depende de multitud de variables, como qué métodos y técnicas utilizar, quién debe utilizarlas, en qué contextos”(p.64).

En este orden de ideas, los aspectos mencionados coinciden con los planteamientos metodológicos en la Educación Física de Ruiz (2008) al mencionar que es el docente quien

tiene la responsabilidad de planear todas las acciones en consonancia con el aprendizaje cooperativo, adaptar las tareas seleccionadas, elegir las diferentes formas de agrupamiento de los alumnos y luego dar protagonismo a sus estudiantes. Afirma, además, que el docente de Educación Física debe generar un clima de seguridad afectiva, motivación y relaciones interpersonales satisfactorias, respetuosas y empáticas, tal y como también argumentan los docentes entrevistados.

Acercando de los factores relacionados a la formación de los docentes en el proceso de implementación del currículo de Educación Física los resultados se orientan a la importancia de que los talleres facilitados sean de tipo teórico-práctico, así como una capacitación que sea permanente. Una revisión bibliográfica de Calderón y Martínez (2014) sostiene que en la mayoría de los países del mundo la capacitación permanente son actividades educativas frecuentes de distintas organizaciones e instituciones, aunque no siempre se utilizan las metodologías adecuadas.

El hecho de que los docentes de la investigación soliciten un mayor acercamiento práctico de la formación del diseño curricular que están recibiendo, indica la necesidad de adecuar la metodología hacia acciones más experienciales que aseguren una mayor interiorización de los aprendizajes en los docentes, tomando en cuenta que muchos tienen años de servicio y han dejado de participar en actividades formativas. Estos hallazgos coinciden con las ideas de Medina et al. (2011) que argumentan que el aprendizaje de los profesionales requiere modelos nuevos que desde la práctica enfatizen aspectos como la innovación y contextualización del hacer docente, es la formación práctica la base para formar al docente profesional.

Por su parte, una propuesta de formación a profesores de Educación Física de Calderón y Martínez (2014) se fundamenta en una metodología reflexiva y ecológica, aunada a formación no presencial que les permita implementar y adecuar la propuesta en su propia realidad educativa a través de tutorías online y otros recursos tecnológicos que puedan incorporarse. Es decir, que un proceso de formación para que sea más significativo para los docentes debe generar prácticas y reflexiones y tomar en cuenta de la misma vivencia del aula.

Desde otra perspectiva, los hallazgos apuntan además hacia la consideración de factores del determinante humano que también inciden en el proceso de implementación curricular. El más abordado fue la actitud del docente y en ésta el factor más frecuente fue la resistencia al cambio, que como indica Guerrero (2005) surgen ante la propuesta de un cambio educativo o institucional porque a veces no se considera relevante para la persona. La autora en su investigación obtuvo como resultado que en ocasiones la resistencia de los profesores se relaciona no siempre con el proyecto que se quiera implementar sino con los contextos difíciles en los que trabajan los docentes y no los motivan a comprometerse con los cambios. En consecuencia, deben indagarse formas de gestión democrática para implementar proyectos en las instituciones que permitan identificar los nudos y problemáticas propias de los centros y redimensionar en función a los hallazgos.

Con respecto a la actitud del docente, el compañerismo que puede mostrar en las relaciones escolares cotidianas desde el punto de vista interpersonal y para compartir el conocimiento, los hallazgos apuntan a que los docentes de Educación Física deben trabajar más en consenso y compartir sus saberes con los demás, para lograr cambios verdaderamente significativos en los estudiantes y enriquecer la formación permanente profesional. El estudio de Mayorga (2013) devela en sus resultados que cuando los docentes comparten sus prácticas enriquecen su desempeño en sus clases y sobre todo en contextos difíciles que requieren abordajes particulares y articulados para ser más efectivos. Otro elemento fundamental según la autora es que los estudiantes al ver que sus profesores están involucrados directamente con aprender y manejar las mismas metodologías pueden potenciar más sus propios aprendizajes, lo que da muy buenos resultados en los alumnos que se les dificulta más algún área específica.

En relación con el conocimiento de los docentes en el área de Educación Física, los encuestados sugieren que existe un desconocimiento de estos con respecto al aprendizaje cooperativo, cómo preparar mejor las clases y estar más actualizados en la disciplina ya que cada día emergen saberes y metodologías nuevas que requieren ser conocidas y más en un proceso de implementación curricular con una visión constructivista. Som y Muros (2008) en un estudio bibliográfico señalan que los conocimientos de los profesores en la materia

son un elemento primordial del proceso enseñanza aprendizaje, así como los conocimientos didácticos de cómo enseñarla y desglosar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

4.4.2 Discusión de resultados de las preguntas cerradas

En consonancia con el análisis anterior, los hallazgos del análisis descriptivo evidencian que la mayoría de los docentes de Educación Física encuestados en un 80,58% poseen niveles de estudio profesional pregrado y posgrado (entre tercer y cuarto nivel). El nivel académico alcanzado es considerado por Martínez (2007) como el grado y experiencias que ha obtenido el docente en el transcurso de la vida. El autor sostiene que aun cuando es importante para el desarrollo profesional del individuo por sí solo no expresa si se es o no un buen profesor, se requiere estudiarla junto a otras variables personales y de actuación profesional para ver su incidencia o impacto en el proceso educativo, lo cual se hará más adelante en el análisis correlacional.

Continuando con la discusión de resultados, es valioso que la mayoría de los docentes poseen algún tipo de formación acerca de Aprendizaje Cooperativo ya sea básico, autodidacta o especialista, solo un 5% no tiene formación al respecto. En este sentido, consideran que es muy influyente tener conocimientos acerca de este tipo de aprendizaje en la formación con una visión constructivista que se plantea en el diseño curricular que se está implementando, aunado a poder incorporar esta metodología cooperativista en sus clases.

Precisamente y en concordancia con las ideas antes planteadas ideas, la investigación de Martín (2014) corroboró que las maestras participantes obtuvieron mejores resultados de aprendizaje con sus alumnos a partir del conocimiento facilitado acerca del aprendizaje cooperativo, además de poder ser parte de los cambios en la escuela al hacerlo desde la investigación-acción. Al incorporar el aprendizaje cooperativo, la escuela sufrió una transformación positiva que despertaron la conciencia de los profesores y el alumnado.

No obstante, existe un número significativo de docentes que no ha participado en los talleres de implementación del currículo y otro grupo grande que solo en uno o dos talleres. Además, casi un grupo del 48,81% no ha formado a otros en el proceso multiplicador y un 34% a un grupo no mayor de 25 docentes. El estudio de Sinelnikov y Hastie (2008) demuestra que luego de una formación a docentes para multiplicar talleres en el área de educación física ninguno pudo aplicar el modelo y sus contenidos de igual forma, hubo diferencias entre la unidad temática que planificaron y la que implementaron porque no se dio una tutorización y un feedback; aspectos a tener en cuenta en un modelo de formación a profesionales en el área. Además, experiencias de talleres multiplicadores en otras áreas como tecnología en Nicaragua hechos por el Ministerio de Educación (2008) dan cuenta que la metodología ha sido empleada en otros contextos, habría que hacer seguimiento y evaluación de los procesos, incorporar reflexión y acción, lo que no se aprecia en dicha propuesta y es parte de la intención de la presente investigación.

Con respecto a la efectividad de los talleres de formación, los docentes asumen en un 36,48% que es muy efectiva junto a un 26,77% que lo catalogan de efectivos. Se considera que es una buena apreciación del plan nacional de formación y que lleva a cabo el Ministerio de Educación. Como se observó en el análisis cualitativo los docentes dan especial atención a la formación docente y las formas en las que se lleva a cabo los talleres y la capacitación solicitando mayor estilo práctico, lo que se relaciona con la alta valoración acerca de importancia de esta.

Por otra parte, los docentes aluden a que en la implementación curricular pueden afectar factores negativos como: la infraestructura, el conocimiento de los docentes y la carga horaria, acá refieren factores referentes al contexto de la institución como la condición de su edificación, los recursos e implementos para el área y el conocimiento del docente. Éste último aparece con frecuencia en las distintas apreciaciones del docente, tanto como factor general como factor humano y personal.

Estas ideas de los docentes se corresponden a los planteamientos de Viciano (2001) que argumenta que las características de los materiales y los espacios en los cuales se facilite la clase e incluso los entornos cercanos de los cuales disponga (ejemplo: pistas de

carreras) influyen en el éxito de las actividades propuestas. Aunado a esto, el conocimiento de un profesor en el área y acerca de estrategias y estilos de enseñanza, es vital para el buen desempeño de éste y el logro de aprendizajes en los estudiantes. En este orden de ideas, los factores humanos son valorados por los docentes como muy influyentes en la implementación curricular, cónsono con los resultados que se han venido discutiendo.

Hechas estas observaciones, se ha establecido que no existe relación entre formación académica de los docentes y los talleres en los que ha participado. Tampoco entre el nivel de formación acerca del aprendizaje cooperativo y su participación en el proceso multiplicador. Las variables y factores que se relacionan con la implementación curricular son la metodología de los talleres, la capacitación permanente y con respecto a la visión constructivista del docente: el conocimiento sobre aprendizaje cooperativo y su actitud ante la formación.

Al respecto, Pérez (2018) argumenta que el currículo “no puede materializarse sin la existencia de relaciones de interdependencia e intercambio comunicativo entre agentes, quienes, en sus acciones conjuntas, definen, negocian o resignifican las representaciones simbólicas asociadas a la práctica educativa” (p.12). Es decir, que una implementación curricular como la que sucede actualmente en Ecuador no puede darse efectivamente sin comprender las representaciones, ideas y actitudes del docente en ejercicio que es al fin y al cabo quien “da vida” al currículo en la realidad y se requiere entonces espacios de compartir saberes. Para Stenhouse (2003) un plan de estudios es un intento de comunicar los principios y funciones básicos de un propósito educativo, para que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda traducirse efectivamente en la práctica. Según Romero-Sánchez, García-Luque y Cambil-Hernández (2016) el currículo es un término que se refiere a una realidad que, por un lado, expresa el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y por otro, las relaciones entre educación y sociedad.

Pachón y Perefán (2013) concluyen en su trabajo documental que el profesor de educación física es también un intelectual productor de un tipo de conocimiento disciplinar propio, el cual se construye en su praxis educativa, de allí que la petición de los docentes de tener más talleres vivenciales y poder compartir conocimientos es una propuesta legítima que surge de sus voces y debe tomarse en cuenta en futuras líneas de acción.

Con respecto a la actitud del docente y la relación comprobada en la implementación del currículo desde una visión constructivista del aprendizaje cooperativo, la investigación de Fernández y Espada (2016) respalda este hallazgo, aunque el factor relacionante es distinto. En dicho estudio, era la edad de los docentes y la cantidad de titulaciones lo que favorecía o no su actitud hacia el aprendizaje cooperativo: a menor edad mejor es la actitud, de igual forma los titulados específicamente en Educación Física. Para efectos de la investigación que hemos desarrollado, la dificultad de implementar el aprendizaje cooperativo en el currículo nacional se relaciona con la resistencia al cambio que muestran algunos docentes y el poco conocimiento que pueden tener sobre ello.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LÍNEAS DE ACCIÓN, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

5.1 Conclusiones

Presentados los resultados y su discusión en el capítulo anterior, se desarrolla a continuación las conclusiones del estudio, líneas de acción a proponer, limitaciones encontradas e implicaciones.

Con respecto al objetivo específico 1 orientado a analizar las variables del Determinante Humano que participan dentro del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador el estudio muestra que:

- Los docentes de Educación Física cuentan con formación académica profesional y tienen algún tipo de información acerca del aprendizaje cooperativo en la implementación curricular.
- -El conocimiento acerca del aprendizaje cooperativo, de las metodologías a implementar y de la operatividad curricular son factores fundamentales para que pueda desarrollarse el currículo nacional de Educación Física. No basta con informar acerca del diseño y su estructura, sino que debe enfocarse los saberes teóricos, prácticos y reflexivos del docente.
- -La motivación de los docentes en incorporar el aprendizaje cooperativo e implementar el currículo, también surge como variable para tener en cuenta, pues la desmotivación no ocurre por el diseño en sí, sino por condiciones externas como la valoración económica y social que afecta a los docentes.
- -Los docentes aprecian de forma positiva al aprendizaje cooperativo en función a los estudiantes, pues son estos los protagonistas del proceso y se benefician de la implementación de esta práctica a las clases de Educación Física. Sin embargo, en-

fatizan que es importante que los estudiantes tomen una actitud más responsable en cuanto a participación en actividades cooperativas.

- -La diversidad también es un factor emergente en esta implementación, no solo en cuanto a las diferentes discapacidades que se pueden presentar en el grupo clase sino con respecto a cómo incorporar la equidad de género y respecto a la multiculturalidad a las prácticas de Educación Física.
- -La formación en valores que brinda la visión constructivista del aprendizaje cooperativo también es valorada como importante en la implementación curricular, por lo que podría ser de gran ayuda ante la prevalencia de antivalores en las relaciones entre los alumnos y a nivel social.

En relación con el objetivo 2, describir el proceso de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador se concluye que:

- La participación de los talleres por parte de los docentes mayormente se ha producido. Sin embargo, el número de talleres es bajo (1 o 2) dada la complejidad curricular y el cambio paradigmático que se produce a través de él. Esto indirectamente alude al enfoque de la implementación curricular: los talleres de formación son más informativos que formativos y se realizan en un corto período de tiempo.
- Existe un bajo proceso de multiplicación de los talleres de formación del currículo, es decir, la mayoría de los docentes no se siente comprometido y por lo tanto no ha actuado como multiplicador del proceso.

Con referencia al objetivo 3 orientado a evaluar el proceso de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador, se concluye:

- Los docentes apoyan el proceso de formación al considerarlo efectivo y de gran importancia. Sin embargo, se requiere revisar la metodología de la implementación: falta incorporar aspectos prácticos en los talleres, programar capacitaciones en diversos aspectos del currículo y sobre todo en la didáctica del aprendizaje cooperativo y demás metodologías constructivistas en clase de Educación Física.

- Los recursos y materiales en los talleres son valorados por los docentes y solicitan se incorporen, esto acerca la práctica simulada a la práctica real de la clase de Educación Física.
- La organización de los talleres debe darse en términos de tiempo y ubicación. Primeramente, que sea una sesión de provecho de una jornada completa para que haya tiempo suficiente de compartir las ideas y practicas algunas actividades. Luego, los talleres deben facilitarse en lugares accesibles para los docentes, enviar las correspondencias e invitaciones a tiempo, y además no olvidar los contextos en los que se produce el aprendizaje, esto es atender si son poblaciones de alto riesgo, hay pobreza extrema, etc. El docente de Educación Física se siente poco valorado en las instituciones y a nivel social.

A los efectos de establecer la relación entre las variables de determinante humano y la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador (Objetivo 4) se puede concluir que:

- No es significativa la formación académica del docente con respecto a la intención de formación, es decir, a la cantidad de talleres que asiste o su interés en ello.
- No existe relación entre el nivel de formación acerca del aprendizaje cooperativo y la participación de los docentes como multiplicadores de la implementación curricular, de hecho, la mayoría tienen algún conocimiento al respecto y sin embargo, lo han hecho en menor medida.
- Existe una relación positiva fuerte entre el conocimiento de los docentes y la importancia que otorgan al proceso de implementación curricular de Educación Física.
- Existe una relación positiva fuerte entre variables relacionadas al docente (conocimiento, eficacia y motivación) con su percepción de la efectividad de los talleres.
- Existe una relación positiva media entre los factores humanos (actitud del docente) y el conocimiento la implementación de la formación acerca del currículo de Educación Física.

Finalmente, acerca del objetivo 5 dirigido a proponer líneas de acción para la redimensión de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador, las mismas se desarrollarán en la siguiente sección:

5.2 Líneas de Acción

El docente de Educación Física es un profesional que fundamenta sus saberes haceres en una pedagogía del cuerpo, que involucra la recreación, los deportes, la expresión corporal y todos los conocimientos que puedan potenciar los aprendizajes del alumnado desde una visión integral de sí mismo. En este sentido, la implementación del currículo nacional de Educación Física en Ecuador, plantea nuevos retos a los docentes pues de alguna manera confronta los saberes instituidos del docente con un enfoque constructivista de la enseñanza, articulando tres ejes metodológicos (corporeidad, lúdico e inclusión) que le permitirán alejarse de una concepción instruccional de la Educación Física para acercarse a una postura participativa del hacer docente en la cual el estudiante es un ser que construye sus aprendizajes y reelabora experiencias para contextualizar lo aprendido.

De allí, que este estudio ha establecido las variables del determinante humano que deben considerarse para implementar con éxito el currículo del área desde una visión constructivista del aprendizaje cooperativo y que pueden optimizar el proceso de formación que se ha iniciado a nivel nacional desde el año 2018. En consecuencia y con base en las conclusiones del estudio, se establecen las líneas de acción para redimensionar el plan de formación y que considera tres ejes de formación integrados (lo personal, lo profesional y lo social) los cuales deben trabajarse en conjunto en cada una de las líneas de acción (Figura 37).



Figura 39. Propuesta de líneas de acción para la redimensión de la implementación del Currículo Nacional de Educación Física del Ecuador. Elaboración propia.

5.2.1 Ejes formativos

Los ejes formativos son aspectos categoriales de la formación con respecto a los docentes que deben considerarse pues confluyen en su ser, saber y hacer. Los tres ejes están presentes de forma integrada en la labor pedagógica del docente:

El eje personal se refiere a todas las características, capacidades, modos, actitudes y subjetividades que hacen al docente un sujeto persona y que siempre están presente en los modos de relación con el mundo.

El eje profesional consta de todos los conocimientos, habilidades y destrezas que posee el docente con respecto a su disciplina y las cuales ha construido a lo largo del ejercicio profesional.

El eje social, especifica la manera de establecer interacciones con los demás y cómo convive con los otros.

Para efectos de esta investigación, la necesidad de establecer los ejes formativos se evidencia de la siguiente manera:

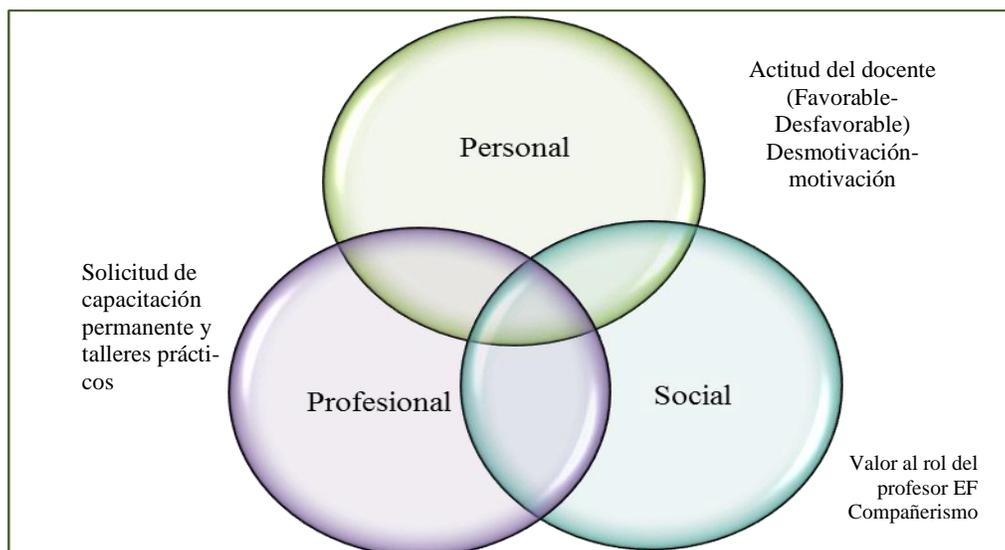


Figura 40. Ejes formativos sugeridos para la implementación curricular.

5.2.2 Descripción de las Líneas de Acción y acciones generales

Línea de Acción 1: Actualización docente desde un enfoque reflexivo y participativo.

Para acercar a los docentes de Educación Física a la práctica real del área, es necesaria la participación activa en su proceso de formación con respecto al diseño curricular y el continuo análisis-reflexión de su hacer. Plantear talleres con un enfoque instruccional solo garantiza el flujo de información en una sola vía, desde una concepción tradicional de la formación y niega la misma esencia del diseño curricular que se propone con una visión constructivista social.

De allí, que se parte de una concepción integrada de la teoría y la práctica en el cual se reflexiona sobre la conjunción de una y otra (Tagle, 2011). Estas ideas fundamentan las siguientes acciones a proponer:

- Talleres que partan de la práctica real del docente, es decir, que éstos propongan determinadas actividades del área de Educación Física y luego puedan ser analizadas a la luz de los planteamientos curriculares. En este sentido, no se parte de la teoría sino de la práctica para luego reconstruir los saberes, es decir el principio de acción es la reflexión desde la práctica, y en ese proceso reflexivo el docente se enriquecen los conocimientos teóricos.
- Talleres prácticos en los que previamente se deleguen la responsabilidad de indagar estrategias cooperativas que luego sean compartidas por los docentes, pues éstos son profesionales con saberes previos que requieren una experiencia de aprendizaje más vivencial.
- Sustentar la implementación curricular a través de estrategias constructivistas de enseñanza-aprendizaje con un nuevo enfoque de la Educación Física alejado de la medición de destrezas y los ejercicios repetitivos y, enfocados en metodologías cooperativas, de sensibilización, prácticas expresivas, entre otras.

- Facilitar talleres referentes a la inclusión en las instituciones en el área de Educación Física, a partir de estudios de caso reales que puedan ser tratados y reflexionados por los participantes. En este aspecto, debe considerarse no solo las distintas discapacidades que pueden encontrarse, sino también cómo trabajar la equidad de género en las clases y la multiculturalidad; incluso cómo pueden conocerse diferentes prácticas físicas culturales del alumnado y hacerlas parte del aprendizaje.
- Intercambiar ideas acerca de las opciones metodológicas para utilizar recursos e implementos en la clase, sobre todo en contextos en los que no se cuenta con este material. Así, considerar alguna capacitación acerca de elaboración de recursos para el área de Educación Física.

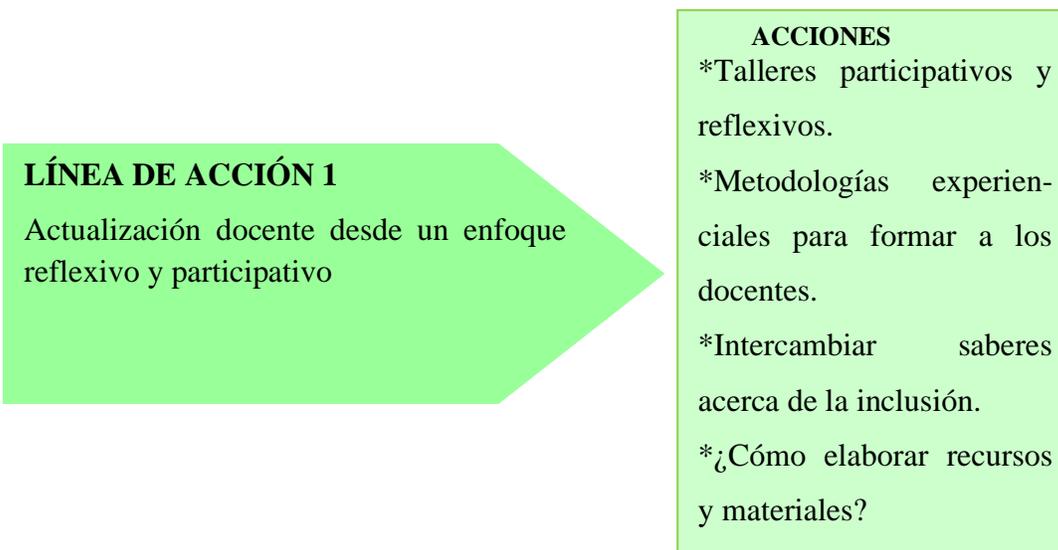


Figura 41. Línea de Acción 1 y acciones generales.

Línea de Acción 2: Compartir saberes en el ámbito intra e interinstitucional

Si se parte de la concepción socioconstructivista del conocimiento, entonces todos los involucrados en el proceso de aprendizaje dejan de ser receptores de la información y se

convierten en agentes sociales que participan, reflexionan y pueden transformar la realidad. En este caso la formación de los docentes de Educación Física en cuanto al currículo y la metodología cooperativa no es de carácter receptiva (en consonancia con la línea de acción anterior), es más bien, un proceso dinámico de compartir de saberes en los diferentes escenarios de actuación docente.

En este propósito, se presentan acciones que den cuenta del carácter social, comunicativo y compartido del conocimiento, pues como expone Arias (2012) en la formación docente se deben utilizar estrategias que faciliten “la significación y búsqueda de sentido, en las construcciones de conocimiento, de habilidades y de actitudes socializadas”, tales como los círculos de conversación (p.13). Entre las acciones que pueden considerarse en el compartir de saberes:

- Mantener la horizontalidad del proceso de formación, esto es, que todos los actores sociales que participen se relacionen como iguales, docentes con saberes propios que merecen ser compartidos y aprender nuevos conocimientos en un ambiente de retroalimentación de la experiencia. Por ende, la responsabilidad del aprendizaje no recae solo un solo facilitador, sino que éste funge de tutor y orientador, pero los demás docentes deben también compartir sus conocimientos y prácticas para evaluarlas desde una postura crítica y reflexiva.
- Convocar a las diferentes instituciones para que se establezcan algunas fechas de formación distrital, pero como actividad de compartir saberes dentro de la institución en el que el docente de Educación Física de dicho centro comparta saberes con sus colegas y dignifique la importancia del aprendizaje cooperativo en el aula y en las clases de Educación Física. Es importante que todos los docentes de la escuela (sean o no del área) conozcan estos cambios porque también influyen en la concepción del aprendizaje del currículo integral.
- Luego, a partir de la experiencia intrainstitucional se puede establecer otra fecha de reunión entre los docentes de Educación Física del distrito para compartir saberes acerca de lo vivido en cada centro (interinstitucional).

- Realizar una actividad de socialización distrital con un enfoque lúdico en el que participen los docentes y los alumnos con diferentes actividades estratégicas, una “Feria de aprendizaje cooperativo” y puedan intercambiar juegos con otros centros.
- Implementar jornadas lúdicas y corporales con enfoque inclusivo: conocer rituales, danzas y bailes de diferentes etnias, así como prácticas de equidad de género que puedan ser compartidas en grupos docentes.

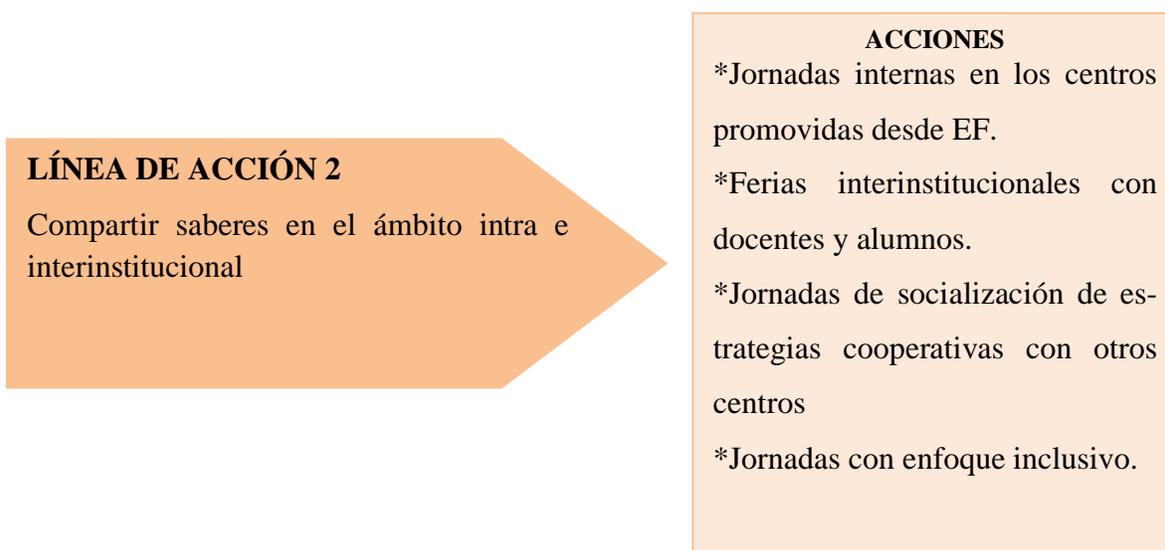


Figura 42. Línea de Acción 2 y acciones generales.

Línea de Acción 3: Promoción de la investigación-acción en el área de Educación Física

La investigación acción se entiende como un método orientado a poner a prueba la praxis pedagógica diaria y mejorarla a través del uso de estrategias y procedimientos que ayuden a resolver las situaciones que se detecten a partir de un diagnóstico social, comunitario o pedagógico (Teppa, 2006). Desde esta perspectiva, el docente es entonces un investigador que asume su realidad como agente activo, y que puede abordar las problemáticas educativas “desde dentro” en conjunto con los demás actores educativos.

Así, los docentes de Educación Física no solo requieren formarse como especialistas en su campo, sino que requieren conocer diferentes formas de abordaje de la realidad y dado que el paradigma en el cual se circunscribe el currículo es constructivista social, entonces la investigación acción es un método idóneo para que el docente vea de forma crítica su práctica y las circunstancias que le rodean. Por ello, es preciso establecer acciones que en articulación con las líneas de acción anteriores hagan realidad esta promoción de la IA:

- Incluir en las jornadas formativas una construcción colectiva de un diagnóstico relacionado con el área de EF en uno de los centros y que pueda ser factible de ser abordado por el docente. Ejemplo: aumento de sedentarismo en los jóvenes. Se recomienda utilizar estrategias como: lluvia de ideas, árbol de problemas, discusiones socializadas entre otras, que apunten a develar la situación y posibles soluciones.
- Hacer una muestra distrital de experiencias en Investigación Acción en el área para promocionar esta metodología.

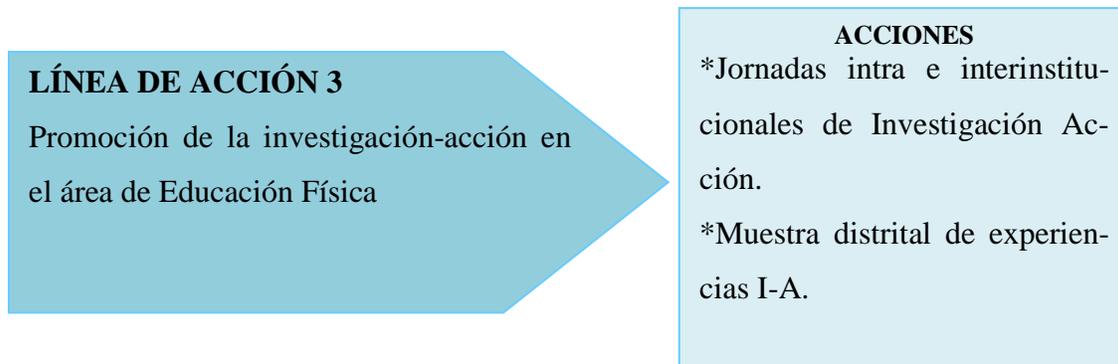


Figura 43. Línea de Acción 3 y acciones generales.

Línea de Acción 4: Incorporación de las TIC como apoyo formativo del docente

Siguiendo la propuesta de Calderón y Martínez (2014), las TIC son una herramienta valiosa de trabajo para apoyar los procesos formativos del profesorado. Sostienen los

autores que las TIC contribuyen a aplicar tutorías de forma no presencial y pueden ofrecer un banco de recursos con acceso permanente para los docentes, así puede ocurrir una formación continua de forma asincrónica y adaptada a los requerimientos personales de cada uno. Por ello se propone:

- Hacer consulta a través de formularios web sobre aquellos aspectos en la que el docente tiene mayor potencialidad o debilidad y a partir de allí proponer acciones.
- Elaborar una página web o blog de soporte accesible que presente diferentes tipos de contenido a los docentes como: sustentación del aprendizaje cooperativo, videos de prácticas cooperativas, foros de preguntas y respuestas, recursos educativos.
- Creación de un boletín semestral digital en los que se pueda evidenciar las distintas experiencias formativas del alumnado con respecto a la implementación curricular y del método cooperativo de enseñanza.

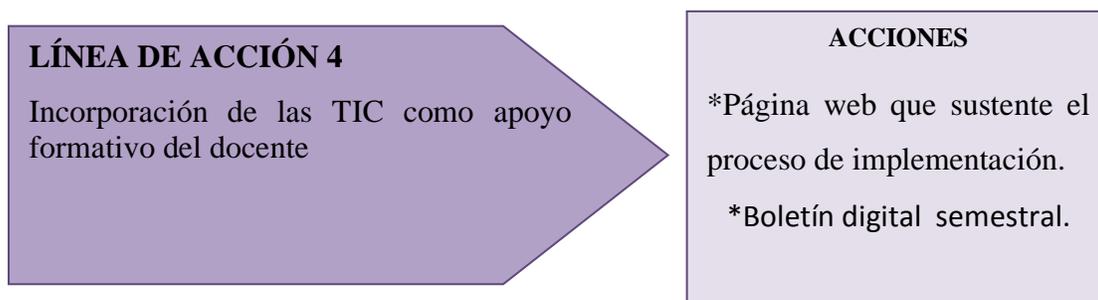


Figura 44. Línea de Acción 4 y acciones generales.

Línea de Acción 5: Fortalecimiento del área de EF en las instituciones y del rol del docente

Como la valoración del docente hacia su rol como educador fue un aspecto emergente en sus discursos, fortalecer su rol y su presencia en los centros es una acción clave si se quiere elevar el nivel de éxito y efectividad de la implementación curricular. Por ello se propone:

- Que el docente de EF en cada centro ejecute una jornada formativa referente al nuevo diseño, convirtiéndose en multiplicador en el centro educativo en el cual imparte sus clases, es decir, no limitar la formación curricular al ámbito de Educación Física, ya que es un área que puede relacionarse con otras dimensiones del aprendizaje humano. Esto ayuda a dar una visión más profesional de su rol en la institución escolar.
- Entrega de reconocimientos distritales para las buenas prácticas en Educación Física, para lo cual se pueden apoyar en el compartir de saberes interinstitucionales, el apoyo de las herramientas tecnológicas, evidencias producto de la I-A.

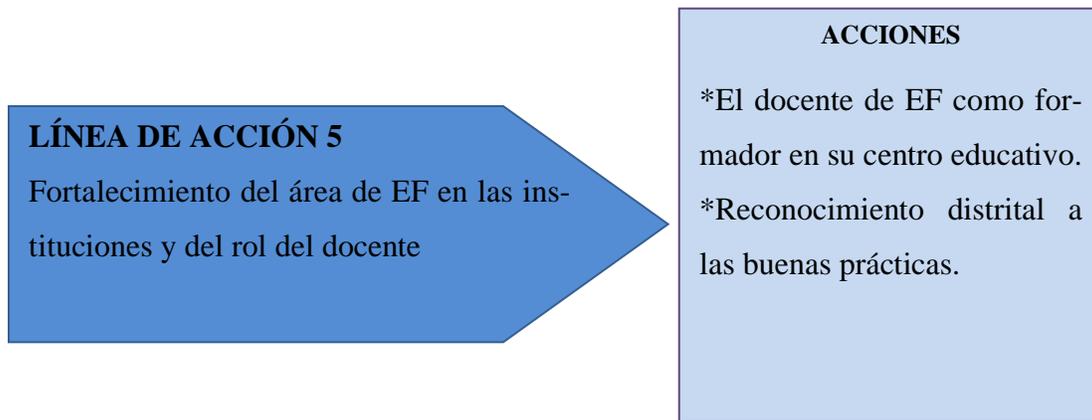


Figura 45. Línea de Acción 5 y acciones generales.

De los planteamientos anteriores, es necesario precisar que el docente requiere sentir que es parte importante de su propio proceso de formación y las líneas de acción se dirigen hacia ello: un docente protagonista de los procesos de cambio educativo que se implementan en el país y que ameritan el compromiso de todos. El docente de Educación Física se concibe como agente de transformación, un líder pedagógico que desde su área disciplinar forma integralmente al alumno y puede compartir saberes con sus pares para impulsar acciones que impacten tanto las clases de EF como la didáctica general de los otros docentes de la institución al comprobar los aprendizajes y logros del alumnado al implementar metodologías activas en el centro. La visión curricular de EF requiere ser promocionada como una herramienta de superación de la exclusión y discriminación

escolar, como una estrategia que responde a los retos sociales y culturales de la formación humana y que demanda la reflexión y la acción permanente de un docente que reconstruye sus saberes permanentemente.

5.3 Limitaciones e implicaciones

El estudio de las variables de determinante humano con respecto a la implementación curricular del área de Educación Física ha tenido ciertas dificultades en su ejecución. Primeramente, por la amplitud de los factores humanos existentes que se pudieran relacionar al proceso y luego, por la escasez de referentes empíricos específicos acerca del mismo, ya que es un proceso de recién ejecución.

De allí, que se sostiene que esta investigación es un inicio para otros estudios que pudieran profundizar en variables significativas para la formación del docente de Educación Física. Por ejemplo, la actitud del docente en sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual y su relación con la práctica pedagógica en el nuevo currículo o la experiencia de inclusión en el área de Educación Física desde el aprendizaje cooperativo, son interesantes interrogantes que quedan abiertas para nuevas investigaciones. Convendría además, hacer estudios de tipo crítico que desde la investigación acción diagnostiquen los nudos problemáticos en instituciones específicas o de acuerdo al grado de vulnerabilidad social que presenten con respecto a la metodología cooperativa y la visión constructivista en el hacer pedagógico de los docentes de Educación Física, esto ayudaría a tener un panorama más concreto en cuanto a la configuración o reconfiguración de las variables estudiadas en contextos específicos.

Por otra parte, también sería importante hacer una propuesta formal de las líneas de acción a las autoridades competentes y al implementarlas hacer un seguimiento de los logros y cambios emergentes en el proceso de formación de los docentes. Asimismo, es vital difundir los resultados de esta investigación para promover indagaciones en el área,

para generar procesos reflexivos en los docentes y para legitimar los resultados en manos de los mismos docentes participantes.

Con respecto a la propuesta realizada en las líneas de acción, se valora el hecho de que al contrastar los datos cualitativos y cuantitativos los mismos docentes dieron luces acerca de que acciones pudieran implementarse y cuáles son los nudos críticos de la implementación según su percepción. Así, las líneas construidas emergieron del propio seno profesoral y legitiman el sentir docente como agente activo de cambio en la implementación curricular que se lleva a cabo.

Referencias bibliográficas

- Agraz-López, M., Camacho-González, G., Camacho-González, M. y Benítez-Virgen, M. (2019). Los estudios de pertinencia y factibilidad: una contribución elemental para el diseño de planes de estudio y educación de calidad. Caso: Licenciatura en turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Digital de Divulgación e Investigación Turística*, 8(8), 4-14. Recuperado de: <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/KIKAME/article/view/844>
- Alarcón, E. y Reguero, M. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 63-75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6744282.pdf>
- Almeida, F. (2012). *Evaluación de la educación superior en Brasil: Análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Alcalá, Facultad de Filología, Madrid, España.
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones curriculares emergentes de los docentes en su práctica pedagógica. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(1), 4-26. DOI: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.9>
- Arbona, H. y Rodríguez, J. (2014). *El Nuevo Movimiento Curricular en la Formación en Educación Física*. Tolima: Universidad de Tolima Cuba.
- Arbós P. (2016). *Educación y Educación Física: Presencia Curricular de la Educación Física en el Sistema Educativo Español; Verificación y Análisis de la Condición Física de los Alumnos que Inician sus Estudios en el Institut Torredembarra*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Rovira i Virgili, Cataluña, España.
- Arias, F. (2009). *Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

- Arias, M. (2011). El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/3928/15983/>
- Arim, R. Goyeneche, J.,Katzkowicz, N., Sicilia, G., Vernazza, E. y Zoppolo, G. (2016). *Evaluación del impacto del Plan de Estudios 2012 sobre los resultados académicos de los estudiantes*. Montevideo:UR.FCEA-IE.
- Asamblea Nacional, (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Medios públicos E.P.
- Asamblea Nacional, (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador*. Quito: Medios públicos E.P.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Avedaño, W. y Parada, A. (2015). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. *Educ. Educ.* 16(1), 159-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Azorín, C. (2019). Aprendizaje cooperativo y formación del profesorado: de la teoría a la práctica escolar. *Pulso*, 42, 243-261. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/40808/aprendizaje_azorin_PULSO_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*.Venezuela: BL Consultants and Associates.
- Balza, A. (2010). *Educación, investigación y aprendizaje. Una hermenéutica desde el pensamiento complejo y transdisciplinario*. Caracas: Gráfica Los Morros.
- Barrón, C. (2006). Concepción los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las Ciencias Sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 48, 11-26. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829001.pdf>

- Bavativa, H. (2017). El rol del docente de educación física: De lo esperado a lo instituido. Trabajo de Maestría no publicado, Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.
- Baxter, E., Amador, A. y Bonet, M. (2002). La Formación de valores. Una tarea pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco, F. (2008). *El nuevo máster debe dar respuesta a las necesidades reales el futuro profesor de enseñanza secundaria*. Cuaderno de Bitácora del Foro Máster. Valladolid.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Bravo, M. (2007). *El curriculum como campo de estudio*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Cáceres-Mesa, D. C. M., Pérez-Maya, D. C. y Chong-Barreiro, D. C. (2017). El currículo en el ámbito de la renovación. Reflexiones desde la teoría curricular. *Revista Conrado*, 13(59), 239-248. Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/551>
- Calderón, A. y Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/92d7/c2d7f9202de3455b8b6747336c829bc24acb.pdf>
- Camargo, D. (2016). Motivación de la labor docente: Un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. DOI:10.11144/Javeriana.cc17-44.mlde
- Camilli, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un meta-análisis*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Carrizo, L. (2003). *Transdiscipinaridad y Complejidad en el Análisis Social. Documento de Debate n°1. 70*. Paris: MOST. UNESCO.

- Casanova, M. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cázares, L. y Cuevas, J. (2010). *Planeación y Evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.
- Cerda, H. (1991). *Los Elementos de la Investigación*. Santa Fe de Bogotá: El Buzo LTDA.
- Charters, W. y Waples, D. (1929). *Commonwealteacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2004). El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional. Una experiencia en matemáticas con maestras. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(3), 387-404. <https://ensciencias.uab.es/>
- Cobas, M. (2016), A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 154-175. Recuperado de: https://idibe.org/wp-content/uploads/2013/09/Innovaci%C3%B3n_docenteDefinitivo.pdf
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Coprevac (2015). Factor humano. https://www.dgac.gob.cl/wp-content/uploads/2017/07/Factores_Humanos-20150824-1.pdf
- Córdoba, E. Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Decreto 230. (31 de Julio de 2007). *Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Art. 7*. Madrid: Boletín 156.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. México: Mc. Graw Hill.

- Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares lo institucional y lo didáctico*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 641-646. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200641
- Duarte-Cornejo, J. (2017). Diferencias de los estilos de enseñanza: Mando directo y Resolución de problemas en el resultado para la enseñanza de la cualidad física de fuerza de tren inferior. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*. 18(2), 61-70. Recuperado de: <http://revistacaf.ucm.cl/article/view/116>
- Escorcía y Gutiérrez (2009). La cooperación en educación: Una visión organizativa de la escuela. *Revista Gestión Educativa Universidad de la Sabana*, 12(1), 121-133. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a09.pdf>
- Fajardo, M. (2014). *La Calidad de la Clase de Educación Física una Guía de Observación Cualitativa para su Evaluación*. Habana: CEPES Universidad de la Habana.
- Farroñan-Santiesteban, J., Ravines-Miranda, S., Yoplack-Zumaeta, D. y Caro-Soto, F. (2017). Aceptación de los docentes al modelo curricular por competencias en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. *Revista Big Bang Faustino*, 6(1), 9 – 14. Recuperado de: <http://revistas.unjfsc.edu.pe/index.php/BIGBANG/article/view/47>
- Fernández-Argüelles, D. y González-González de Mesa, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1):43-64.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.

- Fernández, M. y Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de Educación Física frente al aprendizaje cooperativo. *Movimento*, 22(3), 861-875. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115347695014.pdf>
- Fernández, O., Lúquez, P., Ocando Medina, J. y Liendo, Z. (2008). Eje transversal. "Valores" en la educación básica: Teoría y praxis. *Educere*, 12(40), 63-70. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100008&lng=es&tlng=es
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en español. *Psicología Educativa*, 25, 91 - 99. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Fonseca, S Hernández, V. Forgas, J. (2017). Formación continua y permanente en las instituciones de educación superior. *MIKARIMIN, Revista Científica Multidisciplinaria*. 3(1). Recuperado de: <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/565/0>
- Fonseca-Pérez, J. y Gamboa-Graus, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83- 112. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>
- Fraille, A. (2004). El profesor de EF como investigador de su práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, (15), 37-49. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39211962_El_profesor_de_Educacion_Fisica_como_investigador_de_su_practica
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fried-Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos y su aplicación a organizaciones. *Psicología Organizacional Humana*, 1(1), 101-115. Recuperado de: http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2016/05/11.Fried_.pdf

- Gaceta Juchimán*. (2016). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Suplemento Especial. Decreto del lineamiento para el diseño y reestructuración curricular de planes y programas de licenciatura y técnico superior universitario, 5(62). Recuperado de: http://www.archivos.ujat.mx/2016/abogado_general/lineamientos_lic_y_tecnico.pdf
- Gallardo-López, J. (2018). *Equidad e igualdad de género en educación*. Conference: IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/324223574>
- García, A. y Ruiz, J. (2010) La Educación Física en la historia del mundo contemporáneo. *Revista Digital EF Deportes*, 15(148). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>
- García-Ruso, H. (2015). *La Formación al Profesorado de Educación Física: Problemas y Expectativas*. Habana: INDE - Publicaciones.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Gimeno Sacristán, J. (1989) Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, 146, 148-167. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf
- Gómez, A., Díez, L., Fernández, J., Gorrín, A., Pacheco, J. y Sosa, G. (2016). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. UNESCO, 8(29), 93-108. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista29/artprimaria74.htm>
- González-Cubas, H. (2018). Modelo de innovación curricular para la planificación sistémica en educación primaria. *Revista de Investigación y Cultura - Universidad César*

- Vallejo, 7(3), 11-23. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5217/521758012001/521758012001.pdf>
- González, M. (1998). *La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica*. INDE. Barcelona.
- González, G. y Hernández, T. (2011). *Interpretación de la evidencia cualitativa*. Barquisimeto: Gema.
- González, V., Traver, J. y García, R. (2001). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *ESE, Estudios sobre Educación*, 21, 181-197. Recuperado de:<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4430>
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 31-45. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Gutiérrez, L (1999). *Paradigma Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Socio Educativa, Proyección y Reflexiones*. Maracaibo: UPEL. Recuperado de: <http://www.paradigmacualiycuanti.htm>.
- Hayes, B. (2002). *Cómo Medir la satisfacción del Cliente*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Hernández Herrera, C. (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. *Investigación administrativa*, 40(108), 69-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200069&lng=es&tlng=es.
- Hernández R., Fernández C. y Batista M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández Moreno, J., Castro Nuñez, U. y Stahringer, R. (2019). Los diseños curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica. *Revista Digital EF Deportes*, 24(253), 2-21. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1155>
- Homero Galarza, C. (2015). Los juegos cooperativos en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Mario Cobo Barona. Tesis de Maestría, Univer-

- sidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/20236/1/TESIS%20FINAL%20CARLOS%20GALARZA.pdf>
- Hoyos, G. (2015). *La formación del profesorado de Educación Física en México: necesidad de un cuerpo troncal*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, México.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007) *Paradigmas y Métodos de Investigación*. Caracas: Clemente Editores C.A.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Isla, S. (2006). Competencias profesionales del profesor de Educación Física y del entrenador deportivo. *Revista Digital EF Deportes*, 11(100). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd100/compe.htm>
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Johnson D. y Johnson R. (1999). *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique, S.A.
- Johnson D. y Johnson R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *American Educational Research Association*, 38(5), 365-379. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/20532563>
- Jurado, P. (2001). Formación atención a la diversidad e inserción profesional laboral. Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Formación Ocupacional Formación Trabajo y Certificación, Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación. Zaragoza, España.
- Kagan, S. (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: ResourcesforTeachers, Inc.
- Kemmis, S. y Smith, T.J. (2008). *Enabling Praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.

- Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. (3era. Ed.) New York: Routledge Falmer.
- Kreisel, Maike (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria – Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99843455005>
- Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y Plan de Estudios: estructura y planteamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- León, P., Ortiz, N. y Manangón, R. (2020). Currículo de los niveles de educación obligatoria: una mirada reflexiva desde el hacer docente. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(1), 270-280. DOI: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1246>
- Liston, D. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Llabata, P. (2016). *Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears.
- Llivina, M. y Urrutia, I. (2014). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. La Habana: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf
- López Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.
- López, J. (2008). *Historia del Deporte*. Barcelona: INDE publicaciones.
- López, P. y Fachelli, S. (2008). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI (2), 136-142. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1052/105215278013>

- Maldonado, A. (2013). El rol del docente en el aprendizaje cooperativo. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimiento profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 8, 9-22.
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martín, G. (2014). *Utilización Del Aprendizaje Cooperativo Para La Transformación de Los Aprendizajes Del Alumnado y La Formación Continua de Las Maestras En Un Centro Rural Agrupado*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Valladolid, España.
- Martínez-Iñiguez, J. Tobón, S. y López-Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/200
- Martínez, M. (2006a). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martínez, M. (2006b). Pertinencia social en la investigación endógena. *Cuaderno Venezolano de Sociología*. 15(4), 725-740. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215402>
- Martínez, O. (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5048/oemt1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Relación entre teoría y práctica* (Tesis Doctoral), Universidad de Málaga, España. Recuperado de: <http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/17676356.pdf>
- Marx, C. (1973) *El Capital Tomo I*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Mayorga, L. (2013). Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Extremadura, España.
- Medina, A. (2010). *Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Barcelona: Graó.
- Medina, A., Herrán, A. de la y Sánchez, C. (Coords.), Cardona, J., Quicios, M^a del P., García Pérez, M., Moral Santaella, C., Paredes, J., Cacheiro, M.L., Domínguez, M^aC., Martín, A.M., Pérez Navío, E., Ruiz Corbella, M., Quintanal, J., Lago, P. y Rubio, M.J. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Méndez, D., Fernández-Río, A., Méndez, A. y Prieto, J. (2015). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en Educación Física en primaria en el Principado de Asturias. *Revista RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 28(23). 104-109. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/ddd5/34aa46e524449c4a0711f9b6ac1a67135689.pdf>
- Méndez, D., Pérez, A., Méndez, A., Fernández, F., Prieto, J. y Úbeda-Colomer, J. (2016). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Revista RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 31(17). 82-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345750049015.pdf>
- Méndez, E. (2003). *Cómo no naufragar en la era de la informática. Epistemología para internautas e investigadores*. Maracaibo. Venezuela: Ediluz.
- Ministerio de Educación. (19 de agosto de 1997). *Acuerdo Ministerio de Educación del Ecuador No. 3904*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (11 de marzo de 2014). *Acuerdo Ministerio de Educación del Ecuador No. 41-2014*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (17 de febrero de 2016). *Acuerdo Ministerio de Educación del Ecuador 020-A*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Medios Públicos EP.
- Ministerio de Educación. (26 de julio de 2017b) *Talleres de fortalecimiento meso y microcurricular de Educación Física en el país*. Memorando No. MINEDUC-SFF-2017-00282-M. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (15 de noviembre de 2017c) *Talleres de fortalecimiento meso y microcurricular de Educación Física en Distritos Educativos de la Zona 9*. Memorando No. MINEDUC-SFF-2017-00497-M. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo de Educación Física EGB y BGU*. Ecuador.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (3 de mayo 2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17207. Madrid: MEC
- Ministerio de Educación (2008). División General del Currículo y Desarrollo Tecnológico División de Tecnología Educativa Encuentro de actualización profesional sobre el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Nicaragua. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/Programa_encuentro.pdf
- Mintrop, H. y Ordenes M. (2017). Motivación laboral de los docentes: Un desafío directivo de alto impacto. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 151-172.
- Miranda Jaña, C. & Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Molina, P., Valenciano J. y Úbeda, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32). 97-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163046240003.pdf>

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-178. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Morín, E. (2001). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2002). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- 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. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55118790002>
- Nieva J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es
- Oberto, T. (2014). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. *Revista Educación en Valores*. 1(21), 58-69. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n21/art09.pdf>
- Organización de Aviación Civil Internacional, (2007). Establecimiento de los principios de Factores Humanos dentro del AIM Disponible en <https://www.icao.int/SAM/Documents/GREPECAS/2007/QMTF03/QMTF03NE12.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Convención sobre patrimonio cultural y natural*. Paris: UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org>
- Orozco, M. y Gallegos, R. (2002). *Formación y Práctica Docente en el Medio Rural*. México. Editorial Plaza y Valdés.
- Osorio-Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universi-*

- dad del Norte, (46), 140-151. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85352029009.pdf>
- Pachón, J. y Perefán, G. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. *Lúdica pedagógica* 2(18),123-131. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/304500098_El_conocimiento_profesional_del_profesor_de_educacion_fisica/fulltext/577df9c108aeaa6988abc39e/El-conocimiento-profesional-del-profesor-de-educacion-fisica.pdf
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&tlng=es
- Pazo, C. y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22(2), 5-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3984881.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (1992a). *La formación del profesorado como intelectual*. Ponencia presentada en el Simposium Internacional Teoría Crítica e Investigación Acción, Valladolid 22 marzo.
- Pérez-Gómez, A. (1992b). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare* 22(3) 1-15. DOI:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20>
- Pérez-Hernández, A., Méndez-Sánchez, C., Pérez-Arellano, P., y García-Sastré, J. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectivas Docentes*, 0(62). DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n62.1864>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor S. A
- Pinar, W. (2008). *La reconceptualización en los estudios del curriculum*. Madrid: Akal.

- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo. Con estudio introductorio de J. M. García Garduño*. Madrid: Narcea.
- Pirrie, A. y Thoutenhoofd, ED (2013). Aprender a aprender en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente. *Oxford Review of Education*, 39 (5), 609-626. DOI:<https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840280>
- Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J., y Cano-Echeverry, S. (2018). La polisemia del curriculum: influencias, tradiciones y supuestos/the curriculum polysemy: influences, traditions and assumptions. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 187-199. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana14\(2\)_10.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana14(2)_10.pdf)
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/3331/2894>
- Posso, R. (2018). *Guía de Estrategias Metodológicas para la Educación Física en EGB y BGU*. Quito: Express Color.
- Posso, R., Barba, L. Castro, R., Núñez, F. y Marcillo, J. (2019). Enfoque lúdico como estrategia en el contexto de la Educación Física ecuatoriana. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 24(257), 10-26. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1531>
- Posso, R. Barba, L., Marcillo, J., Acuña, M. y Hernández, F. (2020a). Enfoques curriculares como contribución para la autonomía de la actividad física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11(63), 132-145. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279815>
- Posso, R., Barba, L. y Otañez, N. (2020b). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117-133. DOI:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/a016/b075200184dc9e130de35945be9914842497.pdf>
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Guatemala: OREALC/UNESCO.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. Recuperado de: <http://www.rinace.net/Rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Rocha, L. (2001). *La intervención pedagógica en Educación Física. Actas II Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.
- Romero, C. y Cols, A. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad.
- Romero-Sánchez, G., García-Luque, A. y Cambil Hernández, M. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 32(8), 689-712. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21560/21367>
- Ruiz, C. (2002). *Instrumento de investigación educativa, Procedimiento para su diseño y validación*. Venezuela: CIDEF, C.A.
- Ruiz (2008). Los métodos cooperativos en Educación Física. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 13(127). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd127/los-metodos-cooperativos-en-educacion-fisica.htm>

- Rusque, M. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. 3ª. Reimpresión. Ed. Lumen/ Humanitas, Buenos Aires.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Salazar, J. (2008). *Modelos teóricos de formación del profesorado*. Madrid: CEP.
- Salgado Labra, Isabel, & Silva-Peña, Ilich. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74. Recuperado en 20 de octubre de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200005&lng=es&tlng=es
- Sánchez-Flores, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación Docencia Universitaria*, 3(1), 102-122. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci_arttext
- Sánchez, S. (2009). *Formación permanente del profesorado centrado en la escuela*. Tesis Doctoral en Calidad y proceso de Innovación educativa. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0527110-123244/ssd1de1.pdf>
- Schön, D. (2004). *The reflective practitioner*. New Cork: Basic Book.
- Serrudo, M. (2012). La Construcción Curricular basada en el Pensamiento Complejo. *Revista de Investigación Psicológica*, (7), 31-41. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322012000100003&lng=es&tlng=es
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Umaintrodução crítica*. Porto: Porto Editora.

- Sinelnikov, O. y Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1356336X08090706>
- Som, A. y Muros, J. (2008). Una revisión sobre la formación del profesor en el área de Educación Física. *Revista Digital Buenos Aires*, 12(117). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd117/la-formacion-del-profesor-en-educacion-fisica.htm>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (2008). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Editorial Da vinci.
- Teppa, S. (2006). *Investigación Acción Participativa en la praxis pedagógica diaria*. Venezuela: Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL IPB.
- Teppa, S. (2012). *Análisis de la Información Cualitativa y Construcción de Teorías*. Barquisimeto: Gema.
- Toro-Santacruz, S. (2017). Conceptualización de currículum: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 7(24), 459-483. Recuperado de: https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/viewFile/576/pdf_397
- Torres, T. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata.
- Trujillo, F. y Miguel, A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Ugas, G. (2016). *La epistemología en la tesis de grado*. Venezuela: Litoformas.

- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física*. Madrid: INDE publicaciones.
- Vera-Guardia, C. (1999). Educación y Recreación en El Siglo XXI. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 13, 1-13. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd13/veraguar.htm>
- Viciano, J. (2001) *Planificación en la educación física*. Granada: Reprografía Digital Granada.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza M. (2004) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. (2013). La formación del profesorado universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>

ANEXOS



**EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA**

CERTIFICA

Que el proyecto de investigación titulado "**Factores dentro del determinante humano en la implementación del currículo nacional para educación física ecuatoriana**", cuya Autor es **Richar Jacobo Posso Pacheco Morales** y cuyo Director de Tesis es **Edda Lorenzo Bertheau** fue evaluado y aprobado por parte del Comité de Ética de la **Universidad Internacional Iberoamericana**, en su sesión del **13 de marzo de 2020**, considerando la pertinencia de la investigación, el rigor metodológico, su calidad científica y el cumplimiento de las normas científicas, técnicas y éticas internacionales que rigen este tipo de investigaciones.

El consentimiento informado elaborado para este proyecto incluye los aspectos requeridos para proveer la información necesaria a las personas que se incluyan en el estudio y el investigador principal debe garantizar la obtención del documento firmado por cada uno de los participantes en el estudio.

Con base en lo expresado anteriormente, el Comité de Ética conceptúa que el proyecto cumple con todos los requisitos de calidad exigidos y en consecuencia otorga su aprobación; el respectivo concepto se consigna en el acta **N° CR-053** de la correspondiente sesión.

Se expide este certificado el **13 de marzo de 2020**.

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Presidente
Comité de Revisión Ética

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

Calle 15 No. 36 entre 10 y 12 - Colonia IMI III - Campeche - México - CP 24560
Tel. (981) 81 10248 > contacto@unini.edu.mx > www.unini.edu.mx

ANEXO B

Matriz Técnica del Instrumento

N°	Ítems	Tipo de Pregunta	Respuestas y su codificación (*)
1	Nivel de formación académica alcanzada	Cerrada	Grado académico alcanzado por el docente: Pregrado *1 Especialización *2 Maestría *3 Doctorado *4
2	Cuál es tu nivel de formación en aprendizaje cooperativo	Cerrada	Ninguno *1 Autodidacta *2 Básico *3 Especialista *4
3	Desde tu percepción, ¿en qué nivel porcentual ubicarías la influencia del conocimiento del docente sobre aprendizaje cooperativo?	Cerrada	1 a 25= Poco influyente *1 26 a 50= Influyente *2 51 a 75= Muy Influyente *3 76 a 100= Extremadamente influyente *4
4	Tomando en cuenta las respuestas ofrecidas anteriormente y tu actual concepción, podrías mencionar otros factores que consideras influyentes, en la incorporación del aprendizaje cooperativo como medio educativo, dentro del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.	Abierta	Abiertas
5	¿Qué nivel de importancia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?	Cerrada	Poco importante *1 Importante *2 Muy importante *3 Extremadamente importante *4
6	En el proceso de fortalecimiento para la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana, ¿en cuántos talleres participaste?	Cerrada	Ninguno *1 1 a 2 *2 3 a 4 *3 5 o más *4
7	Luego de participar en el proceso de fortalecimiento, ¿a cuántos colegas lograste formar?	Cerrada	Ninguno *1 1 a 25 *2 26 a 50 *3 51 o más *4
8	Desde tu percepción, ¿en qué nivel porcentual ubicarías la efectividad de los Talleres de Fortalecimiento para la implementación del currículo de la Educación Física ecuatoriana?	Cerrada	1 a 25= Pocoefectivo *1 26 a 50=Efectivo *2 51 a 75= Muy Efectivo *3 76 a 100= Extremadamente efectivo*4
9	En consideración a tu actual percepción,	Abierta	Abiertas

	podrías mencionar otros factores que consideras como influyentes en el proceso de formación de los docentes para la implementación del currículo nacional de la Educación Física ecuatoriana.		
10	¿Qué nivel de importancia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?	Cerrada	Poco importante *1 Importante *2 Muy importante *3 Extremadamente *4
11	Durante el proceso de implementación del currículo nacional de educación física, ¿cuál de estos elementos estaría influyendo negativamente en la incorporación del aprendizaje cooperativo en las clases de educación física?	Cerrada	Infraestructura *1 Carga horaria *2 Conocimientos *3 Todos los anteriores *4
12	De acuerdo a tu percepción, ¿en qué nivel porcentual ubicarías la influencia de los factores humanos en la implementación del currículo de la educación física ecuatoriana desde la visión del aprendizaje cooperativo?	Cerrada	1 a 25= Poco influyente *1 26 a 50= Influyente *2 51 a 75= Muy Influyente *3 76 a 100= Extremadamente influyente *4
13	¿Qué factores podrías adicionar, relacionados con tu condición humana y que consideras como influyentes en la implementación del currículo nacional de la educación física ecuatoriana desde la visión constructivista del aprendizaje cooperativo?	Abierta	Abiertas
14	¿Qué nivel de influencia le darías a estos factores, mencionados en el ítem anterior?	Cerrada	Poco influyente *1 Influyente *2 Muy influyente *3 Extremadamente influyente *