

El modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física. Entre el currículum prescrito y la realidad docente

The competency-based curriculum model in Physical Education teacher training. Between the prescribed curriculum and the reality of the classroom

Juan Gabriel Hurtado Almonacid, Jacqueline Páez Herrera
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen. El desarrollo de la formación profesional se ha situado con gran influencia en el contexto laboral, las demandas y tareas propias de diferentes profesiones han permeado la formación profesional, modificando los currículos y planes de estudios. Objetivo. Comprender las concepciones sobre la implementación del modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física, según la mirada de los gestores del currículum de las Universidades de la Región de Valparaíso, Chile. Métodos: Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Participaron cinco informantes claves seleccionados de manera intencional y conveniencia. La información fue recolectada mediante la aplicación de una entrevista semi estructurada. Resultados: los informantes reconocen que no existen un mecanismo de monitoreo y seguimiento que de certezas sobre la implementación de prácticas pedagógicas acordes y coherentes con el modelo curricular. Se identifica un predominio de estrategias tradicionales de enseñanza, así como también de las prácticas evaluativas, por parte del cuerpo académico, siendo esta dimensión la que mayores tensiones provoca. Conclusiones: la implementación del currículum basado en competencias debe avanzar desde la inspección de documentos al acompañamiento de los docentes, con el fin de asegurar la pertinencia y coherencia curricular.

Palabras Clave: Currículum, competencias, gestores, formación docente

Abstract. The development of vocational training has been great influence situated in the labour context, the demands and tasks inherent to the different professions have permeated vocational training, modifying curricula and syllabuses. Objective. To understand the conceptions of the implementation of the competency-based curriculum model in Physical Education teacher training, as seen from the perspective of curriculum managers at universities in the Valparaíso Region, Chile. Methods: A qualitative approach with a phenomenological design was used, with the participation of five key informants selected intentionally and conveniently. The information was collected through the application of a semi-structured interview. Results: The informants recognise that there is no monitoring and follow-up mechanism that provides certainty about the implementation of pedagogical practices that are consistent and coherent with the curricular model. A predominance of traditional teaching strategies is identified, as well as of evaluative practices by the academic body, this being the dimension that causes the greatest tensions. Conclusions: the implementation of the competence-based curriculum must progress from the inspection of documents to the accompaniment of teachers in order to ensure curricular coherence and consistency.

Keywords: Curriculum, competences, managers, teacher training

Fecha recepción: 31-01-24. Fecha de aceptación: 27-03-24

Juan Gabriel Hurtado
juan.hurtado@pucv.cl

Introducción

En los últimos 30 años, la Educación Superior en el mundo ha sufrido un vuelco en el desarrollo de sus propósitos, focalizando su atención en el aprendizaje de los estudiantes, por sobre la enseñanza. De esta forma el desarrollo de la formación profesional se ha situado con fuerza en el contexto laboral, las demandas y tareas propias del mundo del trabajo, han permeado los propósitos formativos (Hurtado y Páez, 2023). Esto ha obligado a las universidades en todo el mundo a vincularse aún más con las necesidades y demandas de la sociedad (Walczak et al., 2017). En este contexto surge el modelo curricular basado en competencias, cuyo propósito es dar respuestas a las demandas de la sociedad actual, permitiendo vincular la formación profesional con el sector productivo, organizando los aprendizajes en relación a las tareas del campo laboral (González, 2006; Duclos et al., 2023).

En este sentido (Ojeda et al., 2019) declaran que el cambio curricular, en Latinoamérica y en Chile de forma particular, surge principalmente como un proceso de inspección de la formación profesional desarrollada en las universidades, que buscaba avanzar desde una formación

tradicional a una en la que el estudiantado pueda adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que puedan ser implementadas en el campo profesional. Esta transformación curricular obliga a que el desarrollo de la docencia sea un proceso complejo que integre los diferentes saberes, lo cual implica una diversificación de estrategias de enseñanza, así como también la forma en que se evalúan los aprendizajes (Nahuelcura et al., 2022).

Sumado a lo anterior, el proceso de Bolonia indicó que uno de los ejes principales de la Innovación Curricular es la formación centrada en el estudiante, por su parte el proyecto Tuning para América Latina, señaló que la promoción de estrategias metodológicas que permitan desarrollar y evaluar la formación en competencias en las implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad, es uno de los objetivos específicos para la Educación Superior en el continente (Tuning América Latina, 2007; Peralta & Saavedra, 2022).

En Chile, la formación basada en competencias ha sido uno de los factores que mayor impacto ha tenido en la educación terciaria, pues ha supuesto la posibilidad de avanzar a modelos de aprendizajes que son más integrales y contextualizados (Páez Herrera & Hurtado Almonacid, 2019). A

esto se suma lo expuesto por la OCDE (2009), que indica que las prácticas pedagógicas de los académicos en el contexto de la Educación Superior, se caracterizan por ser anticuadas, basándose exclusivamente en la memorización de los contenidos, aprendizaje individual y evaluados de forma tradicional. Para el año 2017 la OCDE insistió en que el Gobierno de Chile debe colocar énfasis en que los académicos puedan innovar en métodos pedagógicos, buscando una mayor vinculación entre la teoría y la práctica; así como también el currículum pueda adaptarse a las necesidades de los estudiantes en la actualidad (OCDE, 2017).

En el caso de las carreras de pedagogía en Chile, el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (en adelante CRUCH), indicó que son un caso particular, por la relevancia social que esta posee, asimismo señala que es de suma importancia avanzar en la coherencia entre la evaluación y la implementación de la enseñanza, donde las estrategias participativas y activas, el uso de TICs y la evaluación orientada al proceso formativo de los estudiantes, sean algunos de los elementos fundamentales en la formación del profesorado (Pey y Chauriye, 2011).

Sin embargo para (Díaz et al., 2020) en Chile la instalación del modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado, se ha caracterizado por ser impuesta a partir de motivaciones políticas y económicas; más que un proceso dialógico. A su vez plantean que la bajada de la información a los académicos ha sido unidireccional, lo cual ha dificultado su implementación en las aulas. En tanto, Monarca y Rappoport (2013) indican que la implementación de las reformas curriculares, y sobre todo la basada en competencias, se caracterizan por exigir una velocidad en su instalación, atentando contra los procesos de discusión, reflexión y lectura, que son sumamente necesarias, sobre todo en el ámbito académico.

En el caso de la formación del profesorado en Educación Física, la implementación del currículo basado en competencias se complejiza desde el punto de vista de las exigencias disciplinares y del propio contexto, relacionadas principalmente con la práctica de la actividad física y la salud (Páez Herrera & Hurtado Almonacid, 2019). En adición a esto, (García & Moreno, 2022) señalan que la formación del docente de Educación Física demanda de procesos formativos que apunten al desarrollo de la más alta calidad, que permita que los futuros docentes de la especialidad se encuentren altamente empoderados, tanto del contenido disciplinar como pedagógico. Para lo cual, la formación inicial docente debe estar caracterizada por un equilibrio entre la teoría y la práctica, demostraciones pedagógicas y experiencias de aprendizaje con foco en la reflexión docente que permita comprender la profesión docente.

No obstante a lo anterior, indican que la formación de los futuros docentes de Educación Física, está en contraposición con las demandas y requerimientos de la sociedad actual. A su vez existe un alto predominio de experiencias de aprendizaje teóricas (Tolgfors, 2018), por sobre aquellas de tipo activas con alto protagonismo del estudiantado. Monarca y Rappoport (2013) confirman lo anterior, indicando

que el modelo curricular basado en competencias no ha logrado incorporarse a las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo cual no se aprecian modificaciones al trabajo en la sala de clases.

A partir de lo anterior el propósito de esta investigación es analizar las concepciones sobre la implementación del modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física, según la mirada de los gestores del currículum de las Universidades de la Región de Valparaíso, Chile.

Material y Métodos

Diseño

Esta investigación se desarrolla bajo un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa. A su vez el diseño de investigación seleccionado fue el fenomenológico (Paéz et al., 2023), puesto que permitió indagar sobre como los informantes han experimentado su rol como gestores del currículum, la experiencia que han vivido con los docentes integrantes de sus respectivos planteles educativos, así como también la comprensión que poseen con respecto a como se ha implementado el currículum basado en competencias en sus respectivas carreras y universidades (Finlay, 2009).

Participantes

Para la fase cualitativa se ha optado por realizar un muestreo teórico, el cual según Flick (2012) sigue los principios de seleccionar casos o grupos, según criterios concretos. En este sentido, indica que este tipo de muestreo se utiliza según la relevancia de los casos. En cuanto a la estrategia de muestreo, para efectos de este estudio se utilizó una estrategia de selección primaria, descrita por Morse citado por Flick (2012), como aquella estrategia que selecciona informantes que poseen el conocimiento específico de una temática y la experiencia necesaria para responder a las preguntas de una entrevista. Del mismo modo, indica que, en esta estrategia, los participantes se caracterizan por poseer la capacidad de reflexionar, aportar información relevante, además de estar dispuestos a participar de la investigación. También es necesario señalar que se han considerado los criterios de conveniencia y casos críticos. El primero de ellos, hace alusión a la selección de casos que son de fácil acceso, en tanto el segundo criterio, se refiere a acceder a la opinión de expertos en un tema específico o sujetos que son importantes para el funcionamiento de un programa que debe evaluarse. En el contexto de esta investigación, la muestra está determinada por las características de la investigación y de expertos, ya que se recurrirá a actores claves que poseen información relevante sobre la gestión del currículum en las Carreras de Pedagogía en Educación Física de la Región de Valparaíso, Chile.

Las tareas de gestión académica son diferentes en las distintas Carreras de Pedagogía en Educación Física de las Universidades de la Región de Valparaíso. No obstante, a lo anterior es posible identificar roles y funciones comunes, tales

como: seguimiento del currículo, seguimiento al cumplimiento de funciones docentes, seguimiento de rendimiento académicos de los y las estudiantes, monitoreo del cumplimiento e implementación de las políticas públicas educativas en la Formación Inicial Docente, entre otras.

A continuación, se presenta un cuadro de caracterización de los gestores y gestoras del currículo. En tal sentido, es necesario señalar que se definen como gestores del currículo, a aquellos académicos y académicas que se desempeñan en cargos de gestión en sus respectivas unidades académicas. Las características de los gestores y gestoras del currículo se definen en el cuadro 1.

Tabla 1.

Cuadro de caracterización gestores y gestoras del currículo Escuelas de Pedagogía en Educación Física Universidades de la Región de Valparaíso.

Caracterización gestores y gestoras del currículo			
Gestores y gestoras del currículo	Características de la Institución	Grado académico	Cargo de gestión
Gestor 1	Tradicional –Privada	Doctora	Jefa de Docencia
Gestor 2	Estatal	Magíster	Directora de carrera.
Gestor 3	Privada	Magíster	Coordinador de carrera.
Gestor 4	Privada	Magíster	Coordinador de carrera.
Gestor 5	Privada	Magíster	Jefa de Carrera.

Nota: Caracterización de los gestores del currículo (Jefes de Carrera, Jefes de Docencia o Directores de Unidad académica, reconocidos como actores claves, para el levantamiento de información. Fuente: Elaboración propia.

Para los gestores y gestoras del currículo de las Carreras de Pedagogía en las Universidades de la Región de Valparaíso, se han considerado los siguientes criterios de inclusión:

Haber liderado procesos de gestión académica, en el contexto de la innovación curricular.

Haber participado en procesos de instalación de políticas públicas en Educación Superior.

Realizar docencia en la Formación Inicial Docente en sus respectivas carreras.

En cuanto a los criterios de exclusión, se definieron los siguientes:

Realizar cargos de gestión académica, que sean diferentes a la gestión del currículo.

Haber gestionado el currículo de la Formación Inicial docentes en sus respectivas carreras, sin innovación curricular.

A partir de lo anterior, los informantes de este estudio son cinco (5), los cuales representan a la totalidad de las Universidades regionales que forman docentes en Educación Física.

Técnica de recogida de información

Se utilizará la técnica de entrevista semi – estructurada. La entrevista semi - estructurada permite comprender aspectos de la vida cotidiana desde la perspectiva del propio sujeto, asimismo permite obtener con la mayor precisión posible lo que experimentan y sienten. Los relatos exhaustivos de situaciones y acontecimientos, es posible obtener significados concretos (Kvale, 2011). La entrevista preliminar fue sometida a la revisión de expertos, cuya selección siguió los criterios señalados por Skjong y Wentworth (2000) en la fase cualitativa. Con respecto a la estructura de la entrevista,

esta busca indagar sobre las temáticas señaladas en el cuadro 2, las cuales surgieron a partir de la revisión de la literatura en el área de las prácticas pedagógicas de los académicos y académicas que se desenvuelven en el contexto del modelo curricular basado en competencias.

Tabla 2.

Dimensiones y temas a indagar a partir de la entrevista.

Dimensiones	Tópicos relevantes
Diseño de la enseñanza	Aspectos que los académicos y académicas toman en cuenta para el diseño de la enseñanza.
	Mecanismos de monitoreo y seguimiento que posee el gestor para asegurar la congruencia entre el diseño de la enseñanza y el contexto de la universidad.
Gestión de la enseñanza	Características de las estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje que se implementan en el desarrollo de las asignaturas.
	Rol que asumen los y las estudiantes en la implementación de las estrategias didácticas.
	Monitoreo y seguimiento de las estrategias didácticas, y su congruencia con el modelo curricular basado en competencias.
Evaluación de la enseñanza	Concepciones que poseen actores de la comunidad educativa con respecto a la evaluación de la enseñanza.
	Rol que se le asigna a los y las estudiantes durante la evaluación de los aprendizajes.

Nota: Tópicos relevantes a indagar, por cada dimensión de la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Los tópicos o temas a indagar mencionados en el cuadro 2, permitieron en un primer momento levantar las preguntas del guion de la entrevista semi-estructurada, las cuales posteriormente, fueron sometidas a revisión por expertos, quienes permitieron consolidar las preguntas definitivas. En tal sentido, la entrevista semi-estructurada permitió recoger información sobre las prácticas pedagógicas de diseño, gestión y evaluación de la enseñanza, que según los gestores del currículo los académicos y académicas de los planteles docentes, implementan en el aula. Del mismo modo, se incorporaron preguntas, que permitieron indagar sobre los mecanismos de monitoreo implementados en la carrera para dar cuenta del seguimiento de las prácticas implementadas en el desarrollo de las asignaturas del plan de estudios.

A continuación, se procedió a solicitar la autorización a las instituciones participantes, mediante una carta de aceptación de participación en el estudio. Una vez obtenida la autorización de las instituciones, se procedió a entregar el consentimiento informado a los gestores del currículum, jefes de docencia o jefes de carreras (según sea el caso de cada Universidad) seleccionados para participar de la entrevista. A partir de la aplicación de la entrevista semi-estructurada se indagó sobre la opinión de gestores del currículo y la aplicación del modelo curricular basado en competencias, que llevan adelante los académicos de las Carreras de Pedagogía en Educación Física en las Universidades de la Región de Valparaíso, Chile.

Técnica de análisis de la información

Para el análisis cualitativo de los datos extraídos de la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas, se realizará un análisis de discurso.

Luego de la transcripción de las entrevistas se utilizó un sistema de codificación abierta la que permitirá expresar

los datos en formas de conceptos, asimismo se utilizará un sistema de códigos in vivo o émic que permitirá etiquetar la información levantada a partir de las expresiones de los entrevistados. En este contexto, Gibbs (2012) sugiere la utilización de códigos y categorías de análisis que permitirán sistematizar la información recogida.

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de análisis de contenido. En la metódica del análisis cualitativo las etapas no se suceden unas a otras, como ocurre en el esquema secuencial de los análisis convencionales, sino que se produce lo que algunos han llamado una aproximación sucesiva o análisis en progreso, o más bien sigue un esquema en espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente (Amezcuza y Gálvez, 2002).

A su vez Denman y Haro (2000) proponen tres subprocesos vinculados entre sí para realizar el análisis:

La reducción de datos, orientada a su selección y condensación y se realiza bien anticipadamente (al elaborar el marco conceptual, definir las preguntas, seleccionar los participantes y los instrumentos de recogida de datos), o una vez recolectados mediante la elaboración de resúmenes, codificaciones, relación de temas y clasificaciones.

La presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas, como pueden ser resúmenes estructurados, sinopsis, croquis o diagramas.

La elaboración y verificación de conclusiones, en la que se utilizan una serie de tácticas para extraer significados de los datos, como pueden ser la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación o la búsqueda de casos negativos.

Para llevar adelante lo descrito en las páginas precedentes, se utilizó el programa estadístico Nvivo versión 12.

Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, este estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto del programa de Doctorado de Políticas y Gestión Educativa; cuya acta de aprobación corresponde al n° 013-2020. En este contexto, se contó con la autorización de las autoridades de cada carrera de Pedagogía en Educación Física, y posteriormente la firma del consentimiento informado, por parte de los gestores del currículum participantes.

Resultados

A partir de los hallazgos se han desarrollado cuatro categorías de análisis, con sus respectivas sub categorías. Estas permitirán explicar las concepciones que poseen los gestores del currículum con respecto a la implementación de la docencia en la formación del profesorado de Educación Física en la región de Valparaíso, Chile. Las categorías de análisis que han emergido de este estudio, son las siguientes: Sistema de monitoreo del diseño de la enseñanza en un Modelo Curricular Basado en Competencias (en adelante

MCBC), Características de la implementación de la enseñanza en un MCBC y Concepciones sobre la evaluación en un MCBC.

Para una mejor visualización de las categorías de análisis y su comprensión se presenta a continuación la tabla 3, en la cual se puede observar también la definición de cada una de ellas.

Tabla 3.
Descripción de las categorías de análisis.

Categorías de análisis	Descripción
Sistema de monitoreo del diseño e implementación de la enseñanza en un MCBC.	Aquellos procedimientos, instancias o evaluaciones que permiten retroalimentar el diseño de la enseñanza a lo largo de la implementación del plan de estudios. Así como también se hace mención a como aquellas estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje que propone el profesorado responsable de la formación docente, son congruentes con el MCBC.
Características de la implementación de la enseñanza bajo el MCBC.	Esta categoría establece el tipo de estrategias de enseñanza que llevan a cabo los y las docentes de las Carreras de Pedagogía en Educación Física, así como también el rol que asumen en el aprendizaje los estudiantes, y el nivel de congruencia que existen entre el modelo curricular y lo que realmente se realiza en clases.
Concepciones sobre la evaluación en un MCBC.	En esta categoría se define las ideas que poseen los gestores del currículum con respecto a la evaluación en el Modelo Curricular Basado en Competencias, considerando como asumen cada uno de los actores esta dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presentan cada una de las categorías de análisis halladas con una mayor extensión, considerando extractos de las entrevistas que han permitido reflejar con mayor exactitud las concepciones de los gestores del currículum.

Sistema de monitoreo del diseño e implementación de la enseñanza en un MCBC

En esta categoría emergen una serie de hallazgos vinculados a como los gestores del currículum de la carrera de Pedagogía en Educación Física, de las universidades participantes de este estudio, se cercioran que los docentes de las diferentes asignaturas puedan diseñar e implementar la docencia, de tal modo que sea coherente con el modelo curricular planteado. De esta manera, declaran pueden asegurar una docencia pertinente y coherente, así como también delinear las acciones que el profesorado debe llevar adelante.

En cuanto al diseño de las asignaturas del plan de estudios, emerge en el discurso de los gestores del currículum tanto la medición directa como indirecta para asegurar la pertinencia curricular. Dentro de la medición directa hacen referencia a las evaluaciones internas que son aplicadas en las asignaturas claves y que tributan al perfil de egreso. Asimismo, señalan instancias como los seminarios de grado y las prácticas docentes (en todos sus niveles), como momentos claves de monitoreo del diseño de la enseñanza.

“directas son a través de las pruebas y sobre todo en aquellas pruebas que puede tributar al perfil de egreso” Gestor 2

“el examen de que... tiene la asignatura también se solicita para hacer un recuento o para verificar si es coherente con lo que estamos señalando o no.” Gestor 3. En la medición indirecta

hacen referencia a las encuestas de verificación del perfil de egreso que se aplican a los y las estudiantes; así como también la evaluación docente que los futuros profesores que participan del sistema municipal deben rendir a partir del segundo año en su trayectoria laboral, cuyos resultados también son considerados a través de espacios de sensibilización entre estudiantes y egresados.

“La medición del perfil de egreso, ya final ya, estos 3 mecanismos se hacen a través de encuestas indirectas.” Gestor 2

“vamos a tener un desafío fuerte en lo que es el seguimiento y los egresados en ver como ellos van evaluando y uno de los puntos importantes considero que va ser la evaluación docente que a los que estén trabajando en colegios al segundo año deben hacer según la ley, por lo tanto, ese insumo para nosotros va a ser importante tenerlo para verificar si lo que nosotros hicimos y se certificó con el título de que estaban instaladas esas competencias, realmente están consolidadas una vez que está en el ejercicio de la profesión.” Gestor 4

Las asignaturas claves o troncales también son consideradas de manera regular por los gestores como un medio de verificación de coherencia curricular. Estas asignaturas claves son aquellas que tributan a un porcentaje considerable de aprendizajes, y que permite verificar en que medida los y las estudiantes han adquirido el conocimiento en asignaturas previas a ellas. Otro elemento que es relevado en el discurso de los gestores del currículo es la evaluación a la docencia que realizan los y las estudiantes a sus docentes, así como también los syllabus.

“Entonces, ya, este proceso de mejora continua, cierto nos invita a las carreras a que busquemos cuáles son, asignaturas importantes, asignaturas troncales o asignaturas nucleares, como llaman, o asignaturas que de alguna manera potencian, por ejemplo, una cantidad de aprendizaje, por ejemplo, la práctica profesional, es una de ellas” Gestor 3

El Syllabus, un instrumento característico del Modelo Curricular Basado en Competencias, es reconocido como un documento que es relevante para los programas de asignaturas y su diseño, a la vez que permite establecer mayor coherencia con las evaluaciones, y una mejor verificación del resultado de aprendizaje.

“trabajamos con una programación en particular que es un syllabus en donde debe estar concretado ahí, una coherencia con los elementos que tienen que ver con el nuevo programa, las evaluaciones las estamos visualizando desde una perspectiva distinta” Gestor 3

“entonces estos dos docentes que hacen dupla, por asignatura construyen un syllabus, para dar cuenta, para poder aportar más, digamos así, desde la... desde el rol docente, de estos procesos de enseñanza para poder aportar más en la búsqueda de esos resultados de aprendizaje,” Gestor 5

Evaluación de la docencia es considerada como un aspecto administrativo, donde el estudiante de pregrado (1° año y curso superior) emite un juicio con respecto a la docencia implementada por los académicos y las académicas.

“tenemos una herramienta de retroalimentación a la docencia a los docentes que la efectúan los estudiantes, pero está más en la lógica de procesos administrativos” Gestor 1

El comité curricular es señalado por dos de los gestores del currículo, donde se define como una instancia macro, del nivel central compuesto por diferentes actores del contexto educativo que van monitoreando la pertinencia de la formación y la adquisición de las competencias.

“La Universidad tiene un comité curricular que es más macro, tiene una mirada más estructural. Donde participan tanto académicos, empleadores, estudiantes, representativos, profesores que pueden estar viendo, están, no cierto, monitoreando y haciendo un seguimiento a la pertinencia y a la coherencia de las competencias que evidentemente siempre van a ser muy flexible y muy móviles porque dependen del contexto.” Gestor 1

“Sí, mire las acciones un poco más concretas, en quien recae esta labor principal es en la comisión curricular. Nuestra comisión curricular está conformada por el director del departamento disciplinario, los dos coordinadores docentes de carrera, recuerda que nosotros tenemos dos carreras pero en realidad es un currículo pero son dos ingresos pero igual tenemos dos coordinadores docentes de carrera, damas y varones, y ahí están ellos y además hay 4 profesores que son 3 de las disciplinas y uno del área pedagógica, un exalumno, un empleador y un representante por cada carrera de las cortes que están en estos momentos.” Gestor 4

Características de la implementación de la enseñanza bajo el MCBC.

Si bien se reconoce el esfuerzo por “innovar” los gestores del currículo declaran que las estrategias utilizadas bajo el modelo curricular basado en competencias se han centrado ocasionalmente en estudios de casos y/o aprendizajes basado en proyectos. Sin embargo, indican que puede existir una brecha entre lo que declaran los profesores y profesoras en la documentación oficial y lo que efectivamente realizan.

“y por el avance de la disciplina, pero, en promedio, creo que las estrategias pedagógicas se han mantenido en función de un modelo curricular que... era el anterior.” Gestor 1

“pero, por ejemplo, si un profesor no cree en la innovación no lo va a hacer, entonces tiene que ver con cómo uno tensiona, cierto, el cambio en el profesor para que él crea en esta nueva posibilidad.” Gestor 3

“El profesor al interior de su sala de clase va a hacer exactamente lo mismo si es que no es tensionado, si es que no es invitado, si es que no es motivado para que conozca otras experiencias, y en eso yo creo que gran parte de responsabilidad tenemos los mismos directivos de la clase porque finalmente ocurre lo siguiente” Gestor 3

En cuanto al rol de los y las estudiantes los gestores del currículo señalan que estos no han asumido en su totalidad un protagonismo en su propio aprendizaje, dado que no han sido capaces de desarrollar un trabajo autónomo a lo largo de su proceso de formación. Atribuyen más bien un rol pasivo en la enseñanza y receptivos de la información.

“Una, que tiene que ver con que tenemos un estudiante que proviene desde una cultura ‘contenidista’, es decir, el estudiante lo que quiere es llegar a la sala, sentarse y que el profesor le diga lo que tiene que hacer, escribirlo el alumno e irse” Gestor 3

“hoy día pero también hay un rol que tiene que cumplir respecto de su desempeño en el tiempo autónomo y el estudiante eso no lo

está haciendo,” Gestor 3

“Porque la mayoría de los estudiantes dice trabajo autónomo, uno dice lectura complementaria, les voy a dejar algo. Ellos para complementario, no es obligatorio, por lo tanto, no lo están leyendo entonces hay es cuando uno dice deje un trabajo para que ustedes trabajen o hagan en la casa...” Gestor 4

“pero en realidad ha costado que los estudiantes comprendan que este tiempo de trabajo autónomo o de disminución de horas presenciales, ellos lo toman como tiempo librey si quiero hago la tarea y si quiero no, pero eso ha costado yo creo un poco implementar más,” Gestor 4.

“es que ahí, hay una debilidad de poderte que hablar concretamente de qué se está haciendo en aula porque ha habido históricamente, no por mi gestión, porque yo tengo apenas un año pero ha habido históricamente una suposición, de que lo que se declara y se entrega y se dice en reuniones eso es lo que se hace, no hay, no ha habido una formade ir siempre hacerle seguimiento, observaciones, de pronto retroalimentaciones a las clases que el profesor está desarrollando, no sé si me explico.” Gestor 5

En cuanto a un sistema de monitoreo para asegurar la congruencia entre el modelo curricular y las estrategias características del mismo, los gestores del indican que no existen mecanismos específicos. Del mismo modo, señalan si bien se declaran tipos de prácticas docentes en los programas de asignaturas y documentos oficiales, no pueden asegurar que estas se lleven a cabo realmente en el desarrollo de las asignaturas.

“porque efectivamente yo, bajo un instrumento que yo pudiera certificar, que es así, no tendría esa información.” Gestor 1

“¿cómo verifico lo que el profesor ha modificado o señalado en su... nosotros hablamos cierto de programas formativos que ahí están las competencias los objetivos las estrategias las evaluaciones y el cronograma de trabajo, entonces yo lo puedo leer y puede quedar muy bonito en el papel cierto, pero de ahí al... como se dice, uno cierra la puerta en su clase y es dueño y señor de lo que hace adentro.” Gestor 4

Concepciones de la evaluación en un MCBC

En esta categoría se puede visualizar que los gestores están conscientes de la importancia de la evaluación, y de las formas de avanzar en prácticas que sean coherentes con el modelo curricular basado en competencias. Surgen posiciones claras con respecto a la evaluación auténtica, dejar de lado la evaluación psicométrica y avanzar cada vez más en la retroalimentación de los aprendizajes. Sin embargo, se reconoce que en la práctica existe un escaso diálogo para poder avanzar de manera colectiva con una idea sobre evaluación, del mismo modo se visualiza que en esta área en particular los cambios son más bien lentos y que en definitiva existe resistencia por parte de algunos académicos en modificar sus propias prácticas docentes en cuanto a la evaluación.

“Difícil eso, porque no tengo... no hemos hecho una reflexión como colectivo, para poder resumir y ver que concepciones tenemos como cuerpo colegiado.” Gestor 1

“Pero por ejemplo conceptos como la evaluación auténtica hoy día no se manejan mucho y no se hace, entonces creo que también

es un problema de velocidad de la universidad porque se piden cambios, pero no se establece la colaboración para facilitar a los profesores este proceso de cambio. Y los profesores a veces sin querer siguen viendo más de lo mismo no más.” Gestor 3

“me parece que todavía hay un tránsito para poder decir que estamos trabajando un modelo orientado por competencia.” Gestor 5

Los gestores currículo visualizan que aún existen profesores que se centran en medir el contenido y que la resistencia radica principalmente en el trabajo adicional que puede producir modificar las prácticas docentes.

“Pero en la formación profesional, creo que ahí cambiamos nuestro rol como que, todavía siento que hay profesores que nos señalan o puedan tener esa concepción de que ese término es como punitivo y como, si está en la universidad, el que es bueno debe quedar y el que no sabe, que no tiene dedo para el piano como se dice queda en el camino.” Gestor 4

“pero todavía hay una tendencia muy marcada de todos nosotros, creo que por ser formados en otro modelo de evaluaciones de estas que miden contenidos.” Gestor 5

En primer lugar, se señala que al no existir un mecanismo que establezca la verificación de las prácticas evaluativas que se implementan en el aula, no es posible determinarlas de manera concreta. Sin embargo, por la propia experiencia se indica que no se ha avanzado en la autoevaluación y coevaluación. También se destaca que se utiliza mayoritariamente instrumentos como escalas de apreciación o listas de cotejos, y que en instancias de laboratorio se avanza evaluar a partir de estudios de casos. No obstante, a lo anterior, existe una predominancia en evaluar en función de los conocimientos. En tanto, es asignaturas evidentemente deportivas, se avanza en la evaluación de la técnica, dejando de la evaluación de valores o actitudes.

“no están las lógicas instaladas de la coevaluación y autoevaluación son momentos muy... son situaciones muy aisladas, se dan, van a depender, pero el problema es que dependen mucho del profesor y del área disciplinar.” Gestor 1

“por ejemplo, muy pocos profesores en los deportes evalúan valores, pero si evalúan mucha técnica, otro evalúa mucho la historia del deporte, pero muy pocos evalúan, por ejemplo, los aprendizajes que un estudiante pueden obtener a través del fútbol,” Gestor 3

“ahí también debo reconocer que tenemos un tránsito que andar porque seguimos evaluando en función de conocimientos,” Gestor 5

Discusión

A partir del propósito de esta investigación, el cual fue analizar las concepciones sobre la implementación del modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física, según la mirada de los gestores del currículum de las Universidades de la Región de Valparaíso, Chile. Es posible afirmar que en el contexto de este estudio existe un predominio de dispositivos asociados al monitoreo de la implementación del plan de estudios, basado principalmente en la revisión de documentos (pertinencia de asignaturas claves) o evaluaciones ministeriales y de orden interno basada en la percepción para reconocer la

pertinencia curricular. En cuanto a las asignaturas claves o troncales, existe coincidencia con lo expuesto por Ruay et al., (2017), quienes indican que la identificación de saberes fundamentales que son parte de diferentes asignaturas es fundamental para identificar las condiciones en las que se encuentran los estudiantes para avanzar en su trayectoria curricular.

Los gestores del currículum informantes de esta investigación reconocen en la Evaluación Nacional Diagnóstica (en adelante END), uno de los dispositivos utilizados para evaluar la implementación del modelo curricular basado en competencias, sin embargo la evidencia indica que este dispositivo pareciera no ser eficaz, pues más allá de evaluar como los académicos han avanzado en pertinencia curricular, han transitado en la performatividad de los desempeños académicos, promoviendo un entrenamiento para la evaluación y la minimización del currículo en ciertos contenidos que emergen de los estándares pedagógicos y orientadores (Rufinelli et al., 2023)

En otra línea, los hallazgos de este estudio concuerdan con lo expuesto por (Monarca & Rappoport, 2013) quienes indican que un aspecto predominante en la implementación del modelo curricular basado en competencias y su verificación en el contexto del aula, es aquella vigilancia normativa basada en una inspección educativa centrada principalmente en la revisión de documentos. A esto suman que estos procesos de supervisión, son poco eficaces pues solo están centrados en la elaboración de documentos, acción que no contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas. En esta línea Barra y Ceballos (2020), indican que no existen instrumentos únicos para evaluar la eficacia de programas basados en competencias, y que actualmente solo existen una diversidad de instrumentos tales como portafolios, estudios de caso, simulaciones de contextos reales, sin embargo, son insuficientes.

En cuanto a la dimensión implementación del modelo curricular basado en competencias, los discursos de los gestores del currículum indican que existe una escasa implementación de estrategias activas de enseñanza en las aulas de la formación inicial docente del profesorado de educación física. Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por (Duclos Bastías et al., 2023) quienes, al consultar a estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad regional chilena sobre las estrategias de enseñanza implementadas por sus profesores, identificaron que solo el 40,9% de los estudiantes participantes reconocieron que ocasionalmente este tipo de estrategias fueron implementadas a lo largo de su formación. A su vez, León (2018) indica que este es un elemento crítico en la implementación del modelo curricular basado en competencias, pues las estrategias de enseñanza poseen un alto componente memorístico, evaluado a través de evaluaciones que demandan respuestas textuales.

En adición a esto Carreiro da Costa et al., (2016), indicó que la implementación de estrategias activas que estimulan la reflexión por parte del estudiantado ha tenido un mínimo avance. En tanto Monarca y Rappoport (2013),

coinciden con la idea anterior, señalando que el modelo curricular no ha logrado integrarse en el aula, esto se explica principalmente porque las instituciones formativas no han realizado un acompañamiento al profesorado responsable de la implementación del currículum. A su vez son enfáticos en señalar que la escasa participación del profesorado en el diseño e implementación del currículum, podría ser una de las causas del arraigo de estrategias de enseñanza tradicionales por sobre aquellas innovadoras.

En cuanto a la dimensión evaluación de la enseñanza y su implementación en currículum basado en competencias, los gestores del currículum reconocen que es imperioso que los académicos de sus planteles educativos avancen en la implementación de la retroalimentación y se distancien de evaluaciones de tipo psicométricas que mida la adquisición del contenido. Las ideas que vierten los gestores del currículum se contraponen a lo expuesto por Peralta y Saavedra (2022), quienes son enfáticos en señalar que un currículum basado en competencias, requiere de una modificación de las prácticas evaluativas, dado que es necesario colocar el foco en el proceso por sobre el resultado, situación para la cual la retroalimentación es fundamental, dado que permite monitorear los aprendizajes.

Los hallazgos de esta investigación, indican que aquellos académicos responsables de implementar y monitorear el currículum reconocen que el profesorado de sus respectivos planteles académicos continúan implementado prácticas evaluativas tradicionales. Lo cual va en absoluta contraposición con lo expuesto por (Ojeda et al., 2019), quienes afirman que la dimensión evaluación en el contexto del currículo basado en competencias debe estar centrado en actividades que lo vinculen con el contexto profesional. A su vez Monarca y Rappoport, (2013) y Monarca et al., (2016), indican que la dimensión evaluación de los aprendizajes en el currículum basado en competencias es la dimensión más compleja y que presenta mayor resistencia por parte de los académicos responsables de la formación, lo cual se justifica en la falta de fundamentación conceptual, y un fuerte arraigo de conceptos más bien tradicionales de evaluación. Coinciden a la vez, con los hallazgos de esta investigación, en que la evaluación en el currículum basado en competencias, aún se encuentra centrado en la evaluación de contenidos. A pesar de los hallazgos señalados anteriormente, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas para el desarrollo de próximos trabajos. Una de ellas se relaciona con los informantes, si bien el grupo de participantes son actores claves en el proceso de implementación de un plan de estudios, hubiese sido interesante contar con la participación de docentes que llevan adelante las asignaturas del plan de estudios. Esto con el propósito de contar con una mirada más amplia sobre como se ha implementado el currículum en sus respectivas carreras, que vaya más allá de la administración y gestión.

Conclusiones

Este artículo de investigación se centró en analizar las

concepciones que poseen los académicos responsables de la gestión del currículum en cinco universidades regionales que imparten la carrera de pedagogía de Educación Física en Chile, con respecto a la implementación del currículum basado en competencias declarado en sus proyectos educativos. Los principales hallazgos de esta investigación indicaron que no existen un mecanismo claro de monitoreo y seguimiento del currículum, por lo cual no es posible identificar rasgos característicos de la formación basada en competencias, tanto en las dimensiones de diseño, implementación y evaluación. Los gestores del currículum señalaron que no existe certezas de como las prácticas pedagógicas de los académicos que llevan adelante las asignaturas del plan de estudios, se condicen con los lineamientos propuestos en la formación basada en competencias. Así mismo ha quedado en evidencia que a pesar de la complejidad y los requerimientos de la sociedad hacia el futuro profesorado de Educación Física, la formación inicial docente de la especialidad ha tenido un avance lento en la modificación de prácticas pedagógicas vinculadas a la implementación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

A partir de lo anterior, se sugiere avanzar en levantar información considerando a otros actores participantes de la formación inicial docente de educación física, así como también ampliar el área geográfica de donde provienen los informantes. Así mismo se sugiere avanzar en propuestas de investigación centradas en un diseño etnográfico, que a través de la observación de clases, permita verificar en la realidad del aula como se implementa el currículum basado en competencias.

Asimismo, se proyecta avanzar en una Educación Física colaborativa que permita reflexionar en torno a buenas prácticas, ya sea de seguimiento y monitoreo del plan de estudios, así como también en práctica pedagógicas exitosas y coherentes con el modelo curricular basado en competencias.

Agradecimientos

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación, Creación e Innovación (VINCI) y Dirección de Investigación (DI) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) por favorecer el desarrollo de este trabajo de investigación.

Referencias

- Amezcu, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en Investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista española de Salud Pública*. 76(5), 423-436. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500005
- Barra, A., y Ceballos, P. (2020). Instrumentos de monitoreo aplicados a programas estructurados con base a competencias. *Revista ciencias sociales*, 26, 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146001>
- Carreiro, F., González, M., & González, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (29):251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- Denman, C. y Haro, J. (2000). Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social. (1º Edición). Editorial: Universidad de Sonora.
- Díaz, M., Romero-Jeldres, M., Mardones, T., Castillo, S., & Sequeida, R. (2020). Competencias didácticas para la formación inicial de profesores de Chile. Un análisis comparado. *Sophia Austral*, 25, 53-70. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000100053>
- Duclos Bastías, D., Hurtado Almonacid, J., Páez Herrera, J. D. C., Abusleme Allimant, R., Sobarzo Yañez, C., Muñoz Arias, I., & Giakoni Ramírez, F. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre el currículo de Educación Física basado en competencias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 547-556. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8676841>
- García, M. M., & Moreno, M. S. (2022). Formación inicial docente de educación física: Barreras que desafían al profesorado universitario (Initial training of physical education teachers: barriers that challenge university professors). *Retos*, 46, 529-537. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94601>
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.29173/pandpr19818>
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. (3º edición). Editorial Morata.
- González, M.I. (2006). Currículum basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*. 9(2), 95-117. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/665>
- Hurtado, J. y Páez, J. (2023). Modelo curricular basado en competencias en Educación Superior. En la Investigación científica una nueva visión en Educación, Empresa y Sociedad. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8250763>
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- León, U., Risco de Valle, E. & Alarcón, S. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencias en educación superior. *Revista Praxis Pedagógica*. 18(23), 1-19. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.1-19>
- López, V., Pérez, D., Manrique, J. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos:*

- Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. (29):182-187.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista Educación*. N° extraordinario, 54-78. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256
- Monarca, H., Simón, C., Rappoport, S. y Echeita, G. (2016). Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España. *Ensaio:aval.pol.públ. Educ.*, 24(93), 968-989. Doi:10.1590/S0104-40362016000400009
- Nahuelcura, R. O., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes, T., & Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física (Assessment of generic competences in physical education teachers). *Retos*, 43, 521-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Chile: OCDE. Recuperado en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_encargados_por_DIVESUP_MINEDUC/la_es_en_chile.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo. (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación en Chile*. Chile: OCDE. Recuperado en: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264288720es.pdf?expires=1542399525&id=id&accname=guest&checksum=D915ECC852A77DD7E4CFF30A19F24F84>
- Ojeda, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M., Sanhueza, S., & Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: Una experiencia en contextos no formales. *Retos*, 36, 220-227. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67358>
- Páez Herrera, J. D. C., & Hurtado Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 61-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761648>
- Paéz, J., Herrera, G., Rolle, G., Yañez, R., Reyes, T., Cortes, G., & Almonacid, J. H. (2023). La labor docente de las profesoras de educación física en el contexto de la pandemia de COVID-19. Estudio de caso en un centro educativo (The teaching work of female physical education teachers during context of the COVID19 pandemic. Case study in an educational center). *Retos*, 50, 500-510. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99652>
- Peralta, A. L. C., & Saavedra, E. M. L. (2022). La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de educación superior de Latinoamérica. *Revista Científica de FAREM - Estelí*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i44.15685>
- Pey, R. y Cheuriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010. http://sctchile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf
- Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?. *Alteridad, Revista de Educación*. 11(2), 157-170. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4677/467749196002.pdf>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Forster, C., y Donoso, F. (2023). La evaluación nacional diagnóstica (END): Percepciones y consideraciones para la formación inicial docente desde estudiantes y directores de carreras. *Calidad en educación*, 59, 268-298.
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado el 01 de marzo 2021, de https://www.researchgate.net/publication/286613666_Expert_judgment_and_risk_perception
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- Tuning América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf
- Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M. y Reyes, M. (2017). Acreditación de Doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile. (Vol. N°8). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Recuperado en: <http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/cuaderno8digital.pdf>

Datos de los autores/as:

Juan Gabriel Hurtado Almonacid
Jacqueline Páez - Herrera

juan.hurtado@pucv.cl
jacqueline.paez@pucv.cl

Autor/a
Autor/a