

Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo

Initial teacher training in physical education teachers. Determining specific skills based on contextual educational needs

Jacqueline Carmen Paez, Juan Hurtado Almonacid
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen. En nuestra sociedad existe una constante preocupación por la calidad de la educación y sus procesos, en donde se evidencia como un factor preponderante el desempeño de los profesores. Es a partir de esto que se formuló el siguiente objetivo general: Establecer las competencias específicas que debe poseer el Profesor de Educación Física para desempeñarse en las instituciones escolares, a partir de las consideraciones del medio educativo. Se diseñó una investigación descriptiva bajo un paradigma mixto, en donde se utilizó el modelo de levantamiento de competencias Desarrollo de Currículum (DACUM), entrevistando a 39 directores y docentes de instituciones escolares y universitarias, para posteriormente jerarquizar estas competencias, aplicando un cuestionario a 801 directores, docentes y estudiantes de ambas instituciones. Las competencias específicas que se levantaron fueron 7 en el área del saber, 5 en el área del hacer y 5 en el área del ser. La competencia que presentó una mayor jerarquización fue en el área del ser «Actúa con liderazgo pedagógico motivando a sus estudiantes a participar en el desarrollo de actividades dentro de su comunidad educativa». En relación a los promedios de jerarquización de las áreas, la mayor jerarquización la obtuvieron las competencias del área del hacer con un promedio de 3.66, luego ser con 3.64 y saber con 3.53. En relación a los actores: los directivos, docentes y estudiantes de las Instituciones Superiores entregaron una jerarquización mayor a las competencias levantadas en comparación a los directivos, docentes y estudiantes de las Instituciones Escolares.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, Competencias Específicas, Profesor de Educación Física.

Abstract: In our society there is a constant concern for the quality of education and its processes, where teachers' performance stands out as a preponderant factor. Based on it, the following general objective was formulated: To establish the specific competences that Physical Education Teachers must have to perform in school institutions, taking into account the specific educational setting. A descriptive research was designed under a mixed paradigm, where the curriculum development model (DACUM) was used to interview 39 directors and teachers of schools and higher education institutions, to later hierarchize these competences by applying a questionnaire to 801 directors, teachers, and students from both types of institutions. The specific competences raised were seven in the area of knowledge, five in the area of doing, and five in the area of being. The competence that presented a greater hierarchy was in the area of being: «Acts with pedagogical leadership motivating its students to participate in the development of activities within their educational community». In relation to the averages of hierarchy of the areas, the highest ranking was obtained by the competences of the area of doing with an average of 3.66, followed by being with 3.64, and knowing with 3.53. Regarding the actors: directors, teachers, and students from Higher Institutions attributed higher rankings to the competences raised in comparison to directors, teachers, and students from School centres.

Key Words: Initial Teacher Training, Specific Skills, Physical Education Teacher.

Introducción

En la actualidad existe una constante preocupación por la calidad de la educación y los procesos que la componen. Un foco de la discusión está en el seguimiento y monitoreo de los procesos educativos, la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje, las distintas variables internas y externas que intervienen en la calidad, entre otros. En las constantes reflexiones sobre las variables que puedan tener un impacto en la calidad educativa, Alvarado, Cabezas, Folck & Ortega (2012), nos presentan como un factor preponderante el desempeño de los profesores en el aprendizaje de sus estudiantes, señalando que los logros que adquieran los estudiantes dependen en gran medida del buen desempeño de los docentes, indican que muchos autores han afirmado que la calidad de los docentes es uno de los factores de mayor importancia al interior de la escuela para predecir el desempeño de los estudiantes. Estos autores presentan a Hanushek que en el año 1992 señaló que, manteniendo todo el resto constante, los estudiantes que interactúan con docentes de alta calidad logran un nivel de aprendizaje tres veces mayor que los estudiantes que tienen docentes de baja calidad. Asimismo Alvarado et al. (2012) menciona a Rivers & Sanders (1996), quienes señalan que la influencia individual de los docentes sobre el desempeño académico de los estudiantes es acumulativa y aditiva. Otros autores como Bruneer y Elacqua en Pedrajas, Aranedo, Rodríguez & Rodríguez (2012), comentan que la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar, indican que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad

al interior de la sala de clase.

En la reflexión sobre la constante preocupación por la calidad de la educación y sus procesos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) en la mesa redonda de Ministros sobre la calidad de la educación que se sostuvo en París en el año 2003, reafirmó la importancia de la educación de buena calidad, situándola como una prioridad, declarando además, que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta conceptualización de la educación significó una mirada integrada y comprensiva del aprendizaje, y por lo tanto de aquello que constituye una educación de calidad (Delors, et al. 1996 en UNESCO 2005).

Entendiendo la importancia que se le asigna a la calidad del desempeño docente, se pretendió determinar cuales son las competencias específicas que debe poseer un profesor de educación física para desempeñarse destacadamente en las instituciones escolares. Nace desde los planteamientos sobre la preocupación por asegurar la calidad de los procesos de formación profesional, en donde destaca Sotomayor (2011), revelando que en la última década ha aumentado la preocupación por la calidad de los procesos de formación de profesores en Chile. Al respecto Cox (2007), indica que la formación inicial docente es cada vez más cuestionada debido a los altos requerimientos de la educación actual. Según Obiols & Giner (2011), el estudiante se convierte en el centro del proceso educativo, donde se busca la adaptación de la formación a las exigencias profesionales de la sociedad, basadas en la adquisición de competencias que le ayudan a dar respuesta a los retos que se le plantean en su tarea profesional. Esto coincide con los planteamientos de Viallant en Pedrajas, Aranedo, Rodríguez & Rodríguez (2012), que indica que en los últimos años los análisis y estudios de América Latina coinciden con evidenciar los pobres resultados de la formación inicial docente.

Reconociendo la importancia de la calidad del desempeño docente en el proceso de aprendizaje del estudiante y las demandas formativas de los ciudadanos contemporáneos, que según Moreno (2010), son de tal calibre que exigen reinventar la escuela de modo que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se presenta la necesidad de poder evidenciar cuales son estas competencias docentes que facilitan el desempeño destacado de estos profesionales. En este contexto, el año 1999 surge un nuevo movimiento para la formación inicial a nivel Europeo, como es «la educación por competencias». En este nuevo enfoque de diseño curricular se pretende realizar un cambio en las instituciones educativas, situando este proceso en el aprendizaje del estudiante, desarrollando en forma integrada conocimientos, habilidades y destrezas. Este cambio de enfoque de formación según Obiols & Giner (2011), presenta una transformación significativa, en donde pasa de ser principal lo que enseña el profesor a priorizar lo que aprende el estudiante. Planteamiento que comparten Villarroel & Bruna (2017), quienes estipulan que en este enfoque curricular «se busca la sustitución del modelo centrado en la enseñanza por un modelo centrado en el aprendizaje»(p.76).

De esta forma, se presentan las competencias como la capacidad de transferir o movilizar estos contenidos en función de enfrentar y desarrollar una tarea con un determinado nivel de dominio o desempeño. Según Pales, Nolla-Domenjo & Oriol-Bosch (2010), la Comisión Europea el año 2005 señalo que las competencias «representan una combinación dinámica de atributos, habilidades y actitudes», en donde este autor en su obra aporta a la discusión señalando que «son capacidades construidas con competentes cognitivos que, combinados con habilidades psicomotoras y actitudes., se expresan en conductas coherentes y previsibles. Siendo estas las que posibilitan los desempeños adecuados y se expresan a través de ellos»(p.127). Existen áreas dentro de cada competencia, es así que Méndez (2012), señala a Le Boterf (1995), quien presenta las competencias enfocada en las técnicas: los saberes («saber») como conjunto de conocimientos generales o especializados tanto teóricos como científicos o técnicos. Las metodológicas («hacer») como dominio de método y técnicas en los contenidos específicos; competencias sociales («ser»): Incluye las motivaciones, los valores, la capacidad de relación en contexto social y organizativo. Castejon & Giménez (2017), revelan la importancia de estos dominios, señalando que el «conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico del contenido tienen un papel fundamental en el diseño y puesta en práctica de las tareas donde se observa la competencia de enseñanza desde una perspectiva global»(p.32). Rojas, Cepero, Zurita & Chinchilla (2015), señalan que la «preparación práctica y la vinculación con el mundo profesional es un objetivo prioritario», destacan la importancia que durante la formación profesional el estudiante tenga claridad de la utilidad de los aprendizajes adquiridos en su ejercicio profesional. Vezub (2016), analizando los saberes docentes, indica que «el saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental»(p.3), revela la importancia de que los saberes sean contextualizados y se adquieran en situación de trabajo. López, Pérez, Manriquez & Monjas (2016), coinciden con estos planteamientos señalando que el desarrollo de las competencias supone la posibilidad de avanzar hacia modelos de aprendizajes más integrales.

El desarrollo de las competencias específicas del profesor de educación física es un importante desafío en la actualidad, teniendo en cuenta las nuevas demandas que la sociedad le está adjudicando en relación a la actividad física y la salud. A partir de estas reflexiones surgió la siguiente pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las competencias específicas que debe poseer el profesor de educación física para desempeñarse en las instituciones escolares?, para responder esta pregunta de investigación se levantó como objetivo general: Determinar las competencias específicas de los profesores de educación física para desempeñarse destacadamente en las instituciones escolares según el medio educativo universitario y escolar, y como objetivos específicos se establece: a) determinar las competencias específicas que los directores de las instituciones escolares e instituciones universitarias consideran que debe poseer el profesor de educación física para un desempeño laboral desta-

cado en las instituciones escolares; b) determinar las competencias específicas que los docentes de las instituciones escolares e instituciones universitarias consideran que debe poseer el profesor de educación física para un desempeño laboral destacado en las instituciones escolares; c) determinar las competencias específicas que los estudiantes de las instituciones escolares e instituciones universitarias consideran que debe poseer el profesor de educación física para un desempeño laboral destacado en las instituciones escolares; d) establecer si existen diferencias significativas entre las percepciones de los directores, docentes y estudiantes de instituciones escolares y los directores, docentes y estudiantes de las instituciones universitarias sobre la jerarquización de las competencias necesarias del profesor de educación física.

Material y método

Estudio de tipo descriptivo, no experimental, transversal, se sitúa bajo un paradigma mixto, de ejecución secuencial (Hernández, Fernández & Baptista 2010).

Para levantar las competencias se utilizó el método DACUM (Desarrollo de un Currículum), se enfoca al análisis ocupacional orientado a obtener resultados de tareas para el desarrollo de currículos de formación. Este modelo posee dos componentes centrales, taller de análisis de funciones y tareas y el proceso de verificación de las tareas que fueron identificadas. Presenta tres etapas fundamentales: etapa de definición (a juicio de expertos), etapa de construcción (medio o contexto) y etapa de evaluación.

Participantes

El proceso de muestreo se construyó de acuerdo a las técnicas aplicadas según el modelo de levantamiento de competencias «Desarrollo Curricular» (DACUM). Las fases consideradas en este método son: fase uno, levantamiento de las competencias específicas, etapa de definición; fase dos determinar las competencias específicas, etapa de construcción.

Para la primera etapa de levantamiento de las diferentes competencias específicas fueron invitados a participar y productores de datos los directores y académicos de universidades formadoras de profesores de educación física y directores y docentes de instituciones escolares de las Comunas de Viña del Mar y Valparaíso, Chile. Presentado un n= 39 (tabla,1)

Para la segunda etapa de jerarquización (asignar mayor importancia) de las competencias específicas fueron invitados a participar directores, académicos y estudiantes de universidades formadoras de profesores de educación física de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, Chile. En relación al medio educativo escolar se invitó a participar a directivos, docentes y estudiantes de escuelas de diferentes dependencias administrativas: municipal, particular subvencionada y particular pagadas. Los datos de los participantes de esta etapa son presentados en la tabla 1, considerando las variables de función e instituciones superiores y escolares con un n= 801.

Tabla 1. Distribución de la población del proceso de levantamiento y jerarquización de las competencias específicas, según instituciones educativas y función.

	Fase I. Levantamiento			Fase II. Jerarquización		
	Universidades	Escolares	Instituciones Total	Universidades	Escolares	Total
Director	5	9	14	5	44	49
Docente	16	9	25	79	102	181
Estudiantes	0	0	0	242	329	571
Total	21	18	39	326	472	801

Fuente: Elaboración propia.

Recogida de Datos

Fase uno: Para el levantamiento de las competencias específicas del profesor de educación física se diseñó una entrevista semiestructurada. Se presentó a los profesionales los objetivos de la investigación, su protocolo de ejecución y la necesidad de que sea grabada, para su registro y posterior digitación, luego se aplicó la entrevista enmarcada en cuatro preguntas, la primera de contextualización sobre el rol de profesor de educación física en el actual sistema escolar y las tres preguntas

siguientes abordando la temática desde las competencias específicas que debe poseer el profesor en el área del saber, hacer y ser.

Fase dos: Bajo la metodología del sistema DACUM, segunda etapa, de construcción. A partir de las entrevistas semiestructuradas y las categorías levantadas se crearon competencias específicas siguiendo la estructura indicada por Tobón (2007), el que presenta una metodología de cuatro aspectos básicos para formular competencias: un verbo (desempeño); un objeto (que); una finalidad (para que); una condición de calidad (con cierta característica). Una vez levantadas las categorías, se procedió a invitar a tres académicos inter-observadores (n=3), a realizar una revisión de pertinencia y redacción para cada competencia según su categoría, luego se procedió a realizar los cambios pertinentes según las sugerencias de los expertos. Para jerarquizar estas competencias específicas se diseñó y validó un cuestionario de opinión, la validación de contenido se cumplió bajo con un enfoque de pertinencia y redacción a cinco profesionales. Los resultados obtenidos de los profesionales permitió determinar que la objetividad inter-observadores (n=5), muestran un coeficiente de determinación de 100%. Luego para su confiabilidad se aplicó el cuestionario a participantes del medio educativo n=60. Se registraron los datos y se efectuó el análisis estadístico de alpha de combrach bajo el programa estadístico SPSS 20. Los datos indican una la reproducibilidad de=0,87.

Análisis de Información

Las técnicas de análisis de la información para la fase de levantamiento de competencias, se realizaron bajo un análisis de contenido, por lo que la información recogida fue traducida en categorías de asunto o nodos. El desarrollo de este proceso se realizó con el programa Nvivo; estableciendo las frecuencias relativas y acumulativas de cada categoría levantada. Para la jerarquización a partir del cuestionario de opinión se utilizó la estadística descriptiva, a través de la medida de tendencia central (promedio) y la medida de variabilidad (desviación estándar). Para conocer si las diferencias de la jerarquización eran significativas, se utilizó la estadística inferencial, específicamente los estadígrafos de la prueba t de student utilizan el programa SPSS 20.

Tabla 2. Competencias levantadas en el área del saber (A), hacer (B) y ser (C).

Competencias	
A.1	Domina los fundamentos técnicos y tácticos de los deportes individuales y colectivos para su aplicación en los procesos formativos de sus estudiantes con diversas estrategias metodológicas.
A.2	Aplica los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, en los procesos de adaptación al ejercicio físico y el proceso formativo pedagógico según las necesidades individuales de sus estudiantes.
A.3	Identifica y da a conocer en sus prácticas pedagógicas los beneficios que la actividad y el ejercicio físico tienen sobre sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo y mejora de los hábitos de vida saludable.
A.4	Conoce los métodos de planificación y evaluación para diseñar una actividad física o recreativa según las características de su grupo de estudiantes.
A.5	Domina el transcurso de las etapas del desarrollo motriz de sus estudiantes efectuando las actividades programadas, buscando el mejoramiento de su repertorio motriz.
A.6	Relaciona el proceso y estado psicológico de sus estudiantes en la programación y ejecución de actividades o ejercicios físicos, con los métodos de enseñanza y aprendizaje a efectuar.
A.7	Domina los principios básicos del entrenamiento deportivo para diseñar programas educativos físicos según las características y necesidades de sus estudiantes
B.1	Actúa con liderazgo pedagógico motivando a sus estudiantes a participar en el desarrollo de actividades dentro de su comunidad educativa.
B.2	Diseña y desarrolla los procesos educativos considerando las necesidades del otro, estableciendo un clima de aceptación y respeto del otro.
B.3	Muestra una actitud positiva frente a los problemas dentro del aula, dando espacios de diálogo y participación a sus estudiantes, que favorezcan la búsqueda de soluciones.
B.4	Comunica sus ideas de manera efectiva, en forma oral, escrita y corporal logrando entendimientos de sus estudiantes según las características de cada grupo
B.5	Implementa actividades en su comunidad educativa construyendo relaciones profesionales en un clima de aceptación y colaboración con sus pares.
C.1	Actúa con liderazgo pedagógico motivando a sus estudiantes a participar en el desarrollo de actividades dentro de su comunidad educativa.
C.2	Diseña y desarrolla los procesos educativos considerando las necesidades del otro, estableciendo un clima de aceptación y respeto del otro.
C.3	Muestra una actitud positiva frente a los problemas dentro del aula, dando espacios de diálogo y participación a sus estudiantes, que favorezcan la búsqueda de soluciones.
C.4	Comunica sus ideas de manera efectiva, en forma oral, escrita y corporal logrando entendimientos de sus estudiantes según las características de cada grupo
C.5	Implementa actividades en su comunidad educativa construyendo relaciones profesionales en un clima de aceptación y colaboración con sus pares.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A partir de la información entregada por los profesionales entrevistados, se procedió a la construcción de las competencias específicas, en

Tabla 3. Distribución de los resultados del cuestionario en el ámbito de competencias del saber.

Competencias	Universidades			Instituciones Escolares			
	Directores	Académicos	Estudiantes	Directivos	Docentes	Estudiantes	Total
A.1	4	3,75	3,24	3,65	3,42	3,44	3,42
A.2	4	3,55	3,09	3,56	3,28	3,27	3,26
A.3	3,8	3,84	3,44	3,79	3,7	3,32	3,48
A.4	4	3,81	3,21	3,72	3,51	3,34	3,39
A.5	3,8	3,82	3,27	3,84	3,55	3,21	3,37
A.6	4	3,55	3,09	3,56	3,26	3,1	3,19
A.7	4	3,55	3,26	3,5	3,28	3,24	3,37

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Distribución de los resultados del cuestionario en el ámbito de competencias del saber hacer.

Competencias	Universidades			Instituciones Escolares			
	Directores	Académicos	Estudiantes	Directivos	Docentes	Estudiantes	Total
B.1	4	3,83	3,51	3,97	3,79	3,32	3,53
B.2	3,8	3,86	3,49	3,88	3,71	3,37	3,53
B.3	4	3,86	3,52	3,88	3,75	3,36	3,54
B.4	4	3,72	3,39	3,7	3,59	3,32	3,44
B.5	4	3,48	3,19	3,7	3,65	3,3	3,36

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Distribución de los resultados del cuestionario en el ámbito de competencias áreas del ser.

Competencias	Universidades			Instituciones Escolares			
	Directores	Académicos	Estudiantes	Directivos	Docentes	Estudiantes	Total
C.1	3,8	3,79	3,79	3,86	3,83	3,4	3,57
C.2	4	3,78	3,45	3,81	3,58	3,28	3,45
C.3	4	3,74	3,48	3,7	3,72	3,29	3,47
C.4	4	3,84	3,48	3,75	3,73	3,41	3,54
C.5	3,6	3,62	3,36	3,72	3,57	3,35	3,43

Fuente: Elaboración propia.

donde se utilizó la metodología de Tobón (2007), donde debe poseer un verbo; un objeto, una finalidad y una condición de calidad. Para el área del saber, se levantaron siete competencias y para el área del hacer y ser fueron levantadas cinco competencias (tabla, 2).

A continuación, se presenta la jerarquización de las competencias a partir de las encuestas de opinión, los participantes indicaron la competencia que consideraban de mayor importancia en el desempeño docente de los profesores de educación física que se desempeñan en las instituciones escolares.

En la tabla 3, se exteriorizan las siete competencias específicas levantadas en el área del saber, en la cual, los actores participantes, presentan los promedios más altos en la competencia A3 y A4 que permiten inferir que estos poseen una mayor jerarquización, con promedios totales de 3,48 y 3,39. De la misma forma se presentan como las competencias de menor promedio la competencia A6 con 3,19

En la tabla 4, se presentan las competencias del área del hacer, donde se exteriorizan las cinco competencias específicas levantadas en esta área. Los participantes, entregaron los promedios más altos en la competencia B3 que permiten inferir que esta posee una mayor jerarquización, con promedios totales de 3,53. Por el contrario, se presenta con el menor promedio la competencia B5 con 3,36.

En la tabla 5, se presentan las competencias del área del ser, en la cual se exteriorizan las cinco competencias específicas levantadas en esta área. Se presentan los más altos promedios en la competencia C1 que permite inferir que esta posee una mayor jerarquización, con promedios totales de 3,57. De la misma forma se presenta como la competencia de menor promedio la competencia C5 con 3,43. En relación a la relevancia entregada por los diferentes actores de instituciones educativas, los directores de Universidades le entregan un puntaje máximo a las

Tabla 6. Distribución de los promedios competencias áreas de saber, hacer y ser, docentes universitarios y docentes instituciones escolares.

Competencias	Docentes universitarios	Docentes Instituciones escolares	p<.005
Área saber	3,69	3,42	.007
Área hacer	3,76	3,69	.726
Área ser	3,75	3,68	.302

Fuente: Elaboración propia.

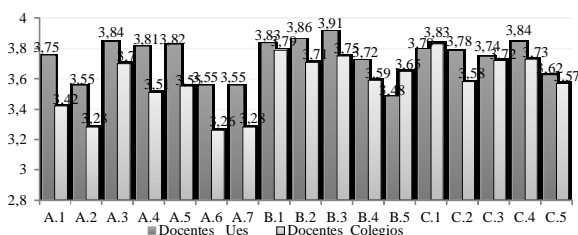


Figura 1. Representación gráfica de la ponderación estimada por los docentes de las instituciones superiores y docentes de instituciones escolares.

competencias C4, C3 y C2, lo que concuerdan los directores de las instituciones escolares considerando las competencias C4 y C2 como las más relevantes.

Al realizar un análisis de los datos entre los docentes de universidades con los docentes de instituciones escolares, los docentes universitarios entregaron como promedio una mayor ponderación en la totalidad de las competencias, donde las competencias del área del hacer fueron las más valoradas (figura 1), esta diferencia en los promedios es significativa a un $p < .005$, solo en las competencias del área del saber, lo que significa que la diferencia muestral obtenida difiere estadísticamente entre los puntajes entregados (tabla 6).

De la misma forma en la figura 2, se presenta la comparación de los estudiantes de instituciones escolares y estudiantes universitarios, donde a once competencias le entregaron una mayor valoración los estudiantes universitarios. Otro antecedente entregado por la figura, es que ambos grupos presentaron la valoración más baja para la competencia A6 del área del saber, estas diferencias presentaron diferencias significativas a un $p < .005$, en las competencias del área del saber y ser (tabla 7).

Tabla 7. Distribución de los promedios competencias áreas de saber, hacer y ser, estudiantes universitarios y estudiantes instituciones escolares.

Competencias	Estudiantes universitarios	Estudiantes Instituciones escolares	$p < .005$
Área saber	3,22	3,30	.000
Área hacer	3,42	3,33	.113
Área ser	3,46	3,34	.000

Fuente: Elaboración propia.

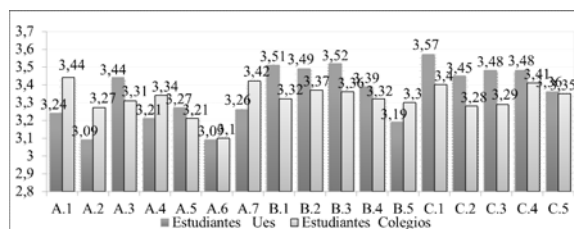


Figura 2. Representación gráfica de la ponderación estimada por los estudiantes de las instituciones superiores y estudiantes de instituciones escolares.

Los datos presentados en la figura 3, corresponde a las instituciones escolares, donde se indica que los docentes entregan una mayor jerarquización a la totalidad de las competencias, en donde el mayor puntaje promedio entregado es de 3,83 a la competencia C1, con una diferencia de 0,43 en relación a lo jerarquizado por los estudiantes. Al analizar si esta diferencia es significativa a un $p < .005$, se determina que solo en las competencias del área de hacer y ser (tabla 8).

Tabla 8. Distribución de los promedios competencias áreas de saber, hacer y ser, docentes y estudiantes instituciones escolares.

Competencias	Docentes	Estudiantes	$p < .005$
Área saber	3,42	3,30	.130
Área hacer	3,69	3,33	.000
Área ser	3,68	3,34	.000

Fuente: Elaboración propia.

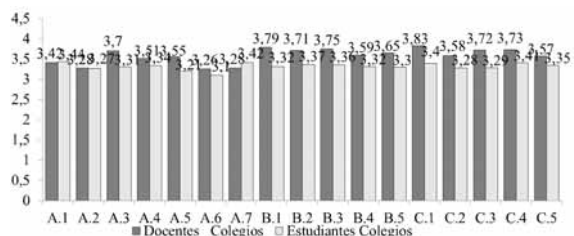


Figura 3. Representación gráfica de la ponderación estimada por los docentes y estudiantes de instituciones escolares.

En relación a las instituciones universitarias, los docentes entregaron una mayor jerarquización a la totalidad de las competencias con respecto a la entregada por los estudiantes (figura 4), en donde el mayor puntaje promedio entregado por los docentes es de 3,91 a la competencia del área del saber B3. Al analizar si esta diferencia es significativa a un $p < .005$, se determina que solo en las competencias del área de saber y ser (tabla 9).

La figura 5, presenta la comparación de los resultados promedios de los directivos y docentes de instituciones escolares. En donde los

Tabla 9. Distribución de los promedios competencias áreas de saber, hacer y ser, docentes y estudiantes universitarios.

Competencias	Docentes	Estudiantes	$p < .005$
Área saber	3,69	3,22	.000
Área hacer	3,76	3,42	.113
Área ser	3,75	3,46	.000

Fuente: Elaboración propia

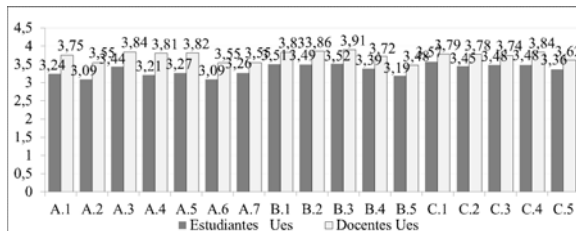


Figura 4. Representación gráfica de la ponderación estimada por los estudiantes y docentes de las instituciones superiores.

directivos entregan una mayor jerarquización a la totalidad de las competencias en el área del saber, saber hacer y ser, en donde el mayor puntaje promedio entregado es de 3,97 a la competencia del área de saber hacer B1. Al analizar si esta diferencia es significativa a un $p < .005$, se determina que no existen diferencias significativas (tabla 10).

Tabla 10. Distribución de los promedios competencias áreas de saber, hacer y ser, directivos y docentes instituciones escolares.

Competencias	Directivos	Docentes	$p < .005$
Área saber	3,66	3,42	.013
Área hacer	3,82	3,69	.083
Área ser	3,76	3,68	.191

Fuente: Elaboración propia.

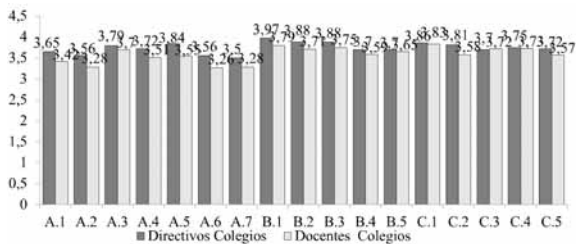


Figura 5. Representación gráfica de la ponderación estimada por los directivos y docentes de instituciones escolares.

Discusión

La calidad del desempeño del docente cobra una relevancia sustantiva en función de los resultados de aprendizajes, esto lo reafirma Pedrajas et al. (2012), cuando presenta a Brunner & Elacqua (2003), quienes indican que la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar, resaltando que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes radica en los docentes. Esto se corrobora en un estudio realizado por Hunt (2009), quien identifica que en la literatura internacional se encuentra bastante evidencia de que los docentes hacen una diferencia en el aprendizaje estudiantil y que varios informes indican que hasta el 30% en la variación de los resultados de las pruebas estudiantiles en un año pueden ser atribuidas a la calidad de los docentes, además esta investigadora señala que en un solo año la eficacia del docente puede hacer una diferencia de un año entero de crecimiento en el aprendizaje de un alumno.

A partir de los resultados se puede visualizar la concreción de levantar competencias específicas de los profesores de educación física bajo una mirada integradora en donde participen diferentes actores del proceso, lo que es considerado como fundamental para poder avanzar de una forma pertinente, eficaz y totalmente contextualizada con el medio educativo escolar. Esto lo confirma Arellano (2005), en su estudio, donde refleja la importancia de esta vinculación indicando que se debe desarrollar un enfoque integral que busque vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre la sociedad actual. Resalta la importancia de una modalidad educativa más acorde a las necesidades reales del entorno, en la que se debe reconocer todos los cambios y necesidades actuales. Señala que al avanzar en el desarrollo de las competencias se

pretende mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional, permitiendo con esto la formación de profesionales más integrales y capaces de aportar a la organización el aprendizaje adquirido. Asimismo, García (2009), en su trabajo sobre Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación media y superior, señala la importancia de realizar un proceso de levantamiento de competencias profesionales articulado con el medio donde se desenvuelve el profesional presentando como una premisa orientadora en la construcción de su Modelo de Competencias Docentes (ECD): tomar en cuenta el contexto social de las instituciones educativas, tomar como punto de partida las prácticas existentes y apelar a la responsabilidad de los actores sociales directamente involucrados en las instituciones educativas.

En relación a las competencias del profesor de Educación Física, levantadas por los diferentes actores de las instituciones educativas se presenta la competencia de: *Intervenir con una actitud positiva frente a los problemas dentro y fuera del aula, dando espacios de participación a sus estudiantes, que favorezcan la búsqueda de soluciones*, esta competencia se relaciona con las competencias compartidas por Blázquez (2013), en su trabajo de Diez Competencias Docentes para ser mejor Profesor de Educación Física, donde presenta la competencia fundamental de «Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión»(p.130) y «Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones de aprendizajes»(p.188). De igual forma, en un estudio en el ámbito universitario, Villarroel & Bruna (2017), indican la relevancia asignada por los alumnos a las competencias transversales de «manejo de ambiente, interacción, participación y entretenimiento»(p.93). Cárcamo (2012), en su investigación sobre la opinión de escolares sobre sus profesores de educación física, confirma la importancia sobre como establecen relaciones con sus estudiantes, coinciden en la importancia de la alegría en la transmisión del conocimiento, su comprensión, conocimiento y tomar en cuenta sus opiniones, además presenta el estudio de Moreno & Cervello del año 2003, quienes señalan que los alumnos entregan una gran valoración a los aspectos relacionados con la personalidad, destacando que sea democrático, agradable, justo y comprensible.

Por otro lado, la competencia levantada: *Implementa y desarrolla los procesos educativos considerando las necesidades del otro, estableciendo un clima de aceptación y respeto*, es afirmada y se relaciona con la levantada por Blázquez (2013), en relación a la competencia de «Gestionar la progresión en los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando el respeto a la diversidad a través de estrategias adecuadas y recursos específicos»(p.56). Villarroel & Bruna (2017), presentan la frecuencia de competencias descritas por estudiantes sobre sus profesores, indicando como las «principales cualidades las de ser accesible, cercano, empático, humilde y disponible» y la importancia de la «interacción con los alumnos, clases participativas y ocupando distintas estrategias para enseñar»(p.89). Cea, Veliz, Aravena & Maureira (2013), analizan un estudio de Gutierrez, Pilsa & Torres (2007), en donde estudiantes secundarios manifiestan como características principales de su profesor de educación física «la simpatía, carácter agradable, la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos» (p.24). De igual forma Cárcamo (2012), presenta a Hernández & Velásquez (2007) quienes indican que los alumnos brindan importancia a la capacidad de diálogo, simpatía y afectuosidad.

Otra competencia levantada en nuestro estudio es en el área conceptual, *Identifica y da a conocer en sus prácticas pedagógicas los beneficios que la actividad y el ejercicio físico tienen sobre sus estudiantes, en el desarrollo y la mejora de los hábitos saludables*, esta competencia se relaciona a una levantada por el Consejo Superior de Evaluación del Instituciones Educativo de Cataluña, según Blázquez & Sebastiani (2010), en donde esta institución junto a otros colaboradores presentaron un trabajo en el Congreso sobre competencias básicas en Barcelona el año 2003, en donde se levantaron competencias propias del área de Educación Física tales como «Valorar la práctica habitual de

las actividades físico – deportivas como factor beneficios para la salud»(p.88).

Dentro de las competencias levantadas en las diferencias áreas, las que se presentan en el área del ser son las que presentan mayor consideración por parte de la comunidad educativa, en donde la competencia C1: *Actúa con liderazgo frente la diversidad de la comunidad educativa reconociendo y respetando al otro*, es la que presenta la mayor valoración del medio educativo. Esta adherencia a las competencias del área del ser, se reafirma con el estudio de realizado por Blázquez & Sebastiani (2010), quienes también presenta con una mayor ponderación la competencia del área de ser, de «Educa en valores; Actúa de forma ejemplar y modélica; Conecta, anima y motiva a los alumnos y Exige y se exige»(p.192). Esta competencias también concuerda con la investigación realizada por Romero, Zagalaz, Romero & Martínez (2011), en la que se estimaron las competencias profesionales a partir de la estimación de 439 estudiantes universitarios de Educación Física, de universidades de Granada, Jaén y Almería, sobre las competencias profesionales de sus maestros, donde las competencias de «capacidad para trabajar en equipo compartiendo saberes y experiencias», y «capacidad de organización y planificación» son las más valoradas dentro del área de las competencias transversales. De igual forma, esta competencia se relaciona con los resultados del estudio de Del Valle, De la Vega & Rodríguez (2015), quienes identificaron cómo perciben sus competencias los profesores de Educación Física de primaria y secundaria en Castilla-La Mancha, en donde ellos destacaron la «capacidad de liderazgo y relación con los otros agentes»(p.520).

Finalmente a partir de los resultados, se exteriorizan importantes desafíos para los profesores de educación física, en este actual contexto se presentan importantes demandas en su quehacer pedagógico en lo que respecta a las actitudes que este debe poseer, existiendo una detención en sus cualidades, en cómo se desempeña en el área del ser. Se le asigna un rol formador con un énfasis en su capacidad de liderazgo, empatía y comunicación.

Conclusiones

Una vez presentado los resultados encontrados en el presente estudio, se logró levantar competencias disciplinares del Profesor de Educación Física y jerarquizarlas a partir del medio educativo, en donde las competencias que presentaron una mayor valoración son las competencias disciplinares del área del hacer y ser, centrando una mirada en el área de hacer en las capacidades de diseñar, implementar y liderar el proceso educativo y en el área del ser, las actitudes, creencias y características del profesor, valorando significativamente el desempeño del educador y su actuar en la comunidad.

A partir de esto, las instituciones superiores deben asumir la importancia del desarrollo y / o adquisición de competencias a partir de la observación e indicación del medio educativo, en donde los principales actores puedan aportar a fortalecer la formación inicial de los profesores de educación física. Esta formación inicial debe satisfacer las necesidades del medio en relación a los desafíos y las expectativas actuales del profesor de educación física.

Referencias

- Arellano, J. (2005). Prioridades estratégicas para mejorar la calidad de la educación en Chile. Recuperado de http://www.cieplan.cl/media/publicaciones/archivos/48/Documento_Completo.pdf
- Alvarado, M., Cabezas, G., Folck, D. & Ortega, M. (2012). La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. Recuperado de <http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2012/EvaluacionDocente.pdf>
- Blázquez, D. & Sebastiani, E. (2010). Enseñar por competencia en educación física. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser un mejor

- profesor de educación física. Barcelona: INDE.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación profesional* 1, 8-14.
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 105-119.
- Castejon, F. & Giménez, F. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos*, 32, 146-151.
- Cea, S., Véliz, C., Aravena, C. & Maureira, F. (2013). Percepción de los estudiantes de educación física de la IUSEK de Chile hacia sus profesores. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 23-28.
- Cox, C. (2007). Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política. *Pensamiento Educativo*, 40, 175-204.
- Cox, C. (2010). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguay de Ciencias Políticas*, 1, 13-42.
- Del Valle, S., De la Vega, R. & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de Educación Física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15, 507-527.
- García, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago, Chile: San Marino.
- López, V., Pérez, D., Manrique, J. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187.
- Méndez, A. (2012). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184.
- Montero, M. (2010). El Proceso Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 289-297.
- Obiols, M. & Giner, A. (2011). El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. *Aportaciones desde el coaching educativo*. Girona, España: Univest. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/handle/10256/3726>
- Pales-Argullos, J., Nolla-Domenjo, M. & Oriol-Bosch, A. (2010). Proceso Bolonia, educación orientada a competencias. *EDUC MED*, 13, 127-135.
- Pedrajas, L., Araneda, C., Rodríguez, E. & Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5, 14-16.
- Rojas, F., Cepero, M., Zurita, F. & Chinchilla, J. (2015). Simulación del desempeño profesional, recurso didáctico en docencia de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15, 17-28.
- Romero Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.pdf>
- Romero, C., Zagalaz, M., Romero, N. & Martínez, E. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos*, 19, 63-68.
- Sotomayor, C. (2011). Revisión comparada de las instituciones y políticas de mejoramiento de la formación de profesores guiadas por estándares en países anglosajones: Lecciones para Chile. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Centro de Investigaciones Avanzada en Educación Vicerrectoría de Asuntos Académicos.
- Tobón, S. (2007). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Unesco (2005). ¿Qué es la calidad de la educación? Extracto de Educación para todos. El imperativo de la Calidad, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53, 1-14.
- Villaruel, V. & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10, 75-96.

