

## Percepción de estudiantes universitarios sobre el currículo de Educación Física basado en competencias

### University students' perceptions of a physical education curriculum based in competences

\*Juan Hurtado-Almonacid, \*Jacqueline Páez-Herrera, \*Rosita Abusleme-Allimant, \*Catalina Sobarzo-Yáñez, \*Ivanna \*Muñoz-Arias, \*\*Frano Giakoni-Ramírez, \*Daniel Duclos-Bastías

\*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), \*\*Universidad Andres Bello (Chile)

**Resumen.** Las políticas públicas en Educación Superior y en especial las que han determinado la Formación Inicial Docente en las últimas décadas en Chile, han apuntado principalmente a la mejora de la calidad de formación de profesores. Dentro de estas acciones se encuentran las innovaciones curriculares, las que marcaron el tránsito de un modelo curricular tradicional a un modelo curricular basado en competencias. A pesar de estas modificaciones, no existe evidencia en cómo estas innovaciones curriculares se han concretado en el aula. El objetivo de este estudio fue analizar las concepciones y prácticas pedagógicas implementadas bajo el modelo curricular basado en competencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Formación Inicial de profesores, según estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Tradicional en la Región de Valparaíso, Chile. La muestra está constituida por 341 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Para obtener los resultados, se levantó un cuestionario de escala tipo likert para estudiantes. Los resultados indican que en la carrera de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Tradicional en la Región de Valparaíso, Chile, los y las estudiantes reconocen en mayor medida que las prácticas pedagógicas de diseño, gestión y evaluación de la enseñanza basadas en el enfoque por competencias, son implementadas con mayor frecuencia durante su formación profesional. Finalmente se puede concluir que es necesario avanzar en instancias de monitoreo y seguimiento de implementación del plan de estudios y aunar criterios entre el cuerpo académico, para que las prácticas pedagógicas del modelo curricular basado en competencias se implementen en todas las dimensiones de la enseñanza.

**Palabras clave:** Innovación Curricular, Currículo, Competencias, Formación Inicial Docente, Educación Física

**Abstract.** Public policies in Higher Education and especially those that have determined Initial Teacher Training in recent decades in Chile, have mainly aimed at improving the quality of teacher training. Within these actions are the curricular innovations, which marked the transition from a traditional curricular model to a competency-based curricular model. Despite these modifications, there is no evidence on how these curricular innovations have materialized in the classroom. The objective of this study was to analyze the conceptions and pedagogical practices implemented under the curricular model based on competencies in the teaching-learning processes of Initial Teacher Training, according to students of the Pedagogy Career in Physical Education of traditional University in the region of Valparaiso, Chile. The sample is constituted by 341 students of the Physical Education Pedagogy career. To obtain the results, a Likert-type scale questionnaire was carried out for students. The results indicate that in the career of Pedagogy in Physical Education of traditional University in the region of Valparaiso, Chile, the students recognize to a greater extent that the pedagogical practices of design, management and evaluation of teaching based on the competency-based approach are implemented more frequently during their professional training. Finally, it can be concluded that it is necessary to advance in instances of monitoring and follow-up of the implementation of the curriculum and unite criteria among the academic body, so that the pedagogical practices of the competency-based curricular model are implemented in all dimensions of teaching.

**Keywords:** Curricular Innovation, Curriculum, Competencies, Initial Teacher Training, Physical Education

Fecha recepción: 18-04-22. Fecha de aceptación: 08-11-22

Daniel Duclos Bastías

daniel.duclos@pucv.cl

### Introducción

Hablar de curriculum es hablar de un término que a lo largo de la historia ha ido adquiriendo diferentes significados. En este sentido, para Gimeno-Sacristán et al., (2010) representa un territorio regulado y acotado compuesto por los contenidos que el profesor debe enseñar, y por otro lado los contenidos que el estudiante debe aprender. Además indica que el currículum permite regular la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. Por otro lado, Zabalza (2000), indica que en su idea de currículum este consiste en un conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros, que son considerados importantes de trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.

A partir de lo anterior se puede indicar con respecto al

currículum, que su diseño es multidimensional. En este sentido, Gimeno-Sacristán et al., (2012), indican que el currículum posee al menos tres ámbitos que permite delimitar y prever las acciones con respecto a su diseño.

En tal sentido, son enfáticos al indicar que este desempeño es flexible, se puede desarrollar al plantear situaciones nuevas a resolver, por medio de la creación de materiales, a través de la resolución de problemas reales y de la reorganización de la información con el saber. Ante esto, la Formación Inicial Docente (FID) no puede ser vista como un elemento dicotómico entre conocimiento y acción (Perrenoud; 2001; Fernández y Espada, 2017; Gutiérrez et al., 2017; Almonacid-Fierro et al., 2019)

Así mismo, señalan que el desarrollo de las competencias no elimina la adquisición de conocimientos, pues en toda acción del ser humano se demanda la utilización de este. Por otro lado, indica que el concepto de competencia que surge en los currículum de la FID es una oportunidad

para resolver la idea de dicotomía, entre el conocimiento y la acción. Para Ávalos (2014) la competencia es la capacidad que permite actuar de manera eficaz ante una situación determinada, esta no implica un uso irracional de conocimientos, y mucho menos una formación en este ámbito no resuelve de plano la movilización de conocimientos en situaciones de acción.

De este modo Gairín (2011), señala que los grandes cambios sociales y tecnológicos de la realidad global, exigen un replanteamiento sobre el rol de la escuela, y el perfil que deben tener profesores y profesoras para este siglo. Finalmente, indica que la determinación de competencias en la Formación de profesores y profesoras, posee consecuencias positivas, tales como: se ajusta la formación a las necesidades reales de los profesionales de la educación, obliga a mirar la FID desde una mirada interdisciplinar que permite adquirir y desarrollar competencias, que posteriormente se ven reflejadas en las prácticas pedagógicas que se implementan durante la formación, y por último, obliga a los actores del proceso formativo, a adquirir nuevos comportamientos culturales dentro de la organización.

### *Las competencias en Educación Superior*

Para Cázares y Cuevas de la Garza (2008), el concepto de competencia irrumpió sin permiso en el mundo educativo, ya que proviene preferentemente del mundo laboral. Pese a lo anterior, ambos autores reconocen que el concepto de competencia viene a constituir un puente entre el contexto educativo y el cambiante mundo laboral. En tanto, Blázquez y Sebastiani (2010), señalan que las competencias no pueden reducirse sólo a los saberes, mucho menos sólo al saber-hacer, no basta con imitar y no basta con aplicar los saberes, sino que la interacción de cada uno de los dominios del conocimiento debe traer como consecuencia un saber-actuar. Asimismo, indican que contar con diversos conocimientos no significa ser competente, ya que el concepto de competencia trae consigo la movilización de recursos de manera pertinente y oportuna para aplicarlos en una situación real.

Para Díaz (2011) la inclusión de las competencias en educación, trae consigo innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrarresta el enciclopedismo predominante en las aulas y a la vez permite enfrentar las demandas de una sociedad global que cambia constantemente.

### *Tipos de competencias existentes en el currículum de la Educación Superior*

Para Gairín (2011), las competencias en educación superior se pueden diferenciar entre las básicas, que hacen alusión a la preparación para las actividades de la vida cotidiana, y las profesionales las cuales poseen una orientación más técnica y se concretan a partir del conocimiento que se posee del mundo profesional. Vargas (2008), hace énfasis en la competencia de tipo profesional, y la define en primer lugar como un saber hacer complejo, que a su vez

exige que los conocimientos, habilidades, valores y virtudes garanticen la eficiencia de un ejercicio profesional determinado. A su vez, hace la distinción entre las competencias laborales y profesionales, refiriéndose a estas últimas como aquella capacidad de los individuos para resolver con éxito situaciones que son inciertas, nuevas y que surgen en el contexto del espacio laboral.

Por otro lado, Tobón (2006) señala que existen diversas formas de clasificar las competencias, dentro de las cuales indica: competencias diferenciadoras y competencias umbral, competencias claves o de organización, competencias laborales y profesionales; competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias participativas y competencias personales. No obstante, también indica que la clasificación de competencias normalmente se distinguen en básicas, genéricas y específicas.

### *Curriculum Basados en competencias*

Para Tobón (2006), los diseños del currículum en Educación Superior han arrastrado una diversidad de problemas, dentro de los cuales se pueden señalar la baja participación de académicos y académicas en su elaboración, un bajo grado de integración entre la teoría y la práctica, la carencia de estudios que den cuenta de las verdaderas necesidades de la sociedad, la cultura, las empresas; en definitiva la desconexión entre el mercado laboral y profesional.

En tanto, González (2006) señala que los currículum basados en competencias surgen como respuesta a las demandas de la sociedad actual, de tal manera que comprometen a las Universidades a vincular sus programas de estudio con el sector productivo y organizar los aprendizajes de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral.

En este contexto, la Formación Inicial de profesores y profesoras debe ocuparse de estimular el desarrollo de un profesor competente que sea capaz de desenvolverse en una escuela que como espacio social (Castillo-Retamal et al., 2020), no excluye la información que entregan los estudiantes, por lo cual incluso deben ir más allá de los espacios convencionalmente asignados a esta institución, lo cual trae consigo otras funciones que antes estaban invisibilizadas (Gairín, 2011). En este sentido, los diseños curriculares basados en competencias, definidos por Catalana et al., (2004), como aquellos documentos que describen el perfil profesional, es decir los desempeños que se esperan de los individuos en un área determinada, vienen a explicitar la contribución de la escuela hacia la sociedad. Indicando que estos responden y aseguran la pertinencia, tanto en empleabilidad como en la oferta formativa existente. Para González (2006) un elemento esencial y central de los currículum basados en competencias, es la determinación de un perfil profesional o un perfil de egreso, el cual pueda establecer una mayor relación y articulación, entre las demandas del contexto laboral, como de la formación profesional.

No obstante, para Zabala y Arnau (2007), hablar de

enseñanza en el contexto de las competencias es complejo, pues estas tienen un carácter esencialmente contextual, pues al llevarse a cabo en situaciones concretas, es muy difícil determinar el momento y las condiciones necesarias para la aplicación de acciones pedagógicas que promuevan su aprendizaje. Sin embargo, indican que existe la sensación generalizada, que estas pueden ser solo desarrolladas, atribuyéndole al proceso de enseñanza solo el carácter transmisivo, expositivo o reproductivo. Idea sumamente errada, según su parecer.

### **Estrategias Didácticas en el contexto de los Modelos Curriculares Basados en Competencias.**

Para Pimienta y García (2012), las estrategias didácticas en el contexto de la enseñanza y desarrollo de las competencias exige a los profesores y profesoras, contar con los recursos necesarios, para implementar secuencias didácticas que favorezcan los aprendizajes, avanzar en la implementación de estrategias activas y el rediseño de las formas de evaluar (Ojeda et al., 2019). Tobón (2006), es enfático en indicar que los profesores y profesoras que enseñan en el contexto de las competencias, deben contar con un alto sentido de la reflexión y de autorreflexión, lo que implica revisar, analizar y corregir constantemente la propia práctica pedagógica, por lo que enseñar en un modelo curricular basado en competencias implica pensar la docencia desde la complejidad, o lo que él llama como docencia estratégica. Para Ruiz y Torres (2017), las demandas de la sociedad actual no se condicen con las formas de la educación actual y mucho menos con el rol tradicional que han asumido los profesores. En este sentido, indican que los docentes deben desarrollar un rol de guía, motivadores en la búsqueda del conocimiento, ayudar en los procesos de reflexión y autorreflexión, así como también apoyar en la construcción colectiva de los saberes.

Para Zabala y Arnau (2014) el avance desde una enseñanza funcionalista hacia una psicocéntrica cuyo foco está puesto en el sujeto que aprende, ha originado estrategias de enseñanza que contribuyen a la formación para la vida. Asimismo, indican que el profesorado ha hecho el esfuerzo para enseñar en la diversidad de los y las estudiantes, para lo cual se han levantado estrategias de enseñanza que otorgan un sentido a los conocimientos teóricos, situando la realidad contextual en una posición relevante para la enseñanza.

Por lo anterior y en el marco de la FID de profesores y profesoras de educación física, es que el presente trabajo tiene como propósito describir concepciones sobre prácticas pedagógicas implementadas bajo el modelo curricular basado en competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Formación Inicial de profesores, según los estudiantes de Pedagogía en Educación Física una Universidad Tradicional en la Región de Valparaíso, Chile.

### **Material y Método**

Estudio descriptivo, no experimental de tipo transver-

sal con una muestra no probabilística y por conveniencia. Para el registro, tratamiento y análisis de los datos, se utilizaron los softwares Excel® 2013 para Windows y programa IBM SPSS Statistics versión 24.

### **Muestra**

Para la obtención de la muestra se escogió un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual facilitó el acceso a la muestra ( $n = 340$ ) que está compuesta por estudiantes de matriculados en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la de una Universidad Tradicional de la Región de Valparaíso, Chile. La distribución de la muestra por género informó un 66,5% de hombres y un 33,5% de mujeres. Del mismo modo es posible observar el año de ingreso de los estudiantes a la carrera mayormente participaron estudiantes de la generación 2016 (22,6%) y en menor medida aquellos estudiantes rezagados en su avance curricular (generación 2015 = 4,7%). El detalle, la distribución de la muestra se puede observar en la tabla 1.

En cuanto a los criterios de inclusión para ser considerado en la muestra, los sujetos debieron cumplir los siguientes criterios de inclusión: contar con matrícula válida para el período 1° semestre y 2° semestre 2020; y, haber cursado al menos un semestre académico de formación inicial docente.

Tabla 1.  
Descripción de la muestra de estudiantes, según el sexo y año de ingreso a la carrera.

Variable	n	%	% acumulado
Sexo			
Hombre	226	66,5	66,5
Mujer	114	33,5	100
Total	340	100	-----
Año de ingreso			
2015 y menos	16	4,7	4,7
Año 2016	77	22,6	27,4
Año 2017	70	20,6	47,9
Año 2018	64	18,8	66,8
Año 2019	51	15	81,8
Año 2020	62	18,2	100
Total	340	100	-----

### **Instrumento**

A partir del enfoque y diseño presentado para este estudio, se elaboró un cuestionario el cual surge a partir de la revisión de la literatura sobre los elementos esenciales que debe poseer el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un modelo curricular basado en competencias (Tobón, 2006; Tobón y Pimienta, 2010; Tobón et al., 2012).

En tal sentido, la revisión de la literatura permitió identificar aquellas prácticas pedagógicas que son características de las dimensiones de enseñanza, diseño, gestión y evaluación, en el contexto de los modelos curriculares basados en competencias.

Para obtener la confiabilidad del instrumento, este fue sometido a la aplicación de una prueba piloto la cual se aplicó a una muestra de 30 estudiantes que cursan estudios de Pedagogía en Educación Física. Posteriormente a la aplicación del instrumento, se tomaron en consideración todas las observaciones realizadas por los participantes de

la prueba piloto, ya sea en términos de redacción y coherencia de cada uno de los ítems. A continuación, se procedió a obtener el Alpha de Cronbach, obteniendo un  $\alpha = 0,900$  lo cual indicó que el instrumento es fiable. A continuación se sometió el instrumento a validación vía juicio de experto, para esto 10 expertos en docencia universitaria fueron invitados a completar la planilla de validación para el cuestionario de estudiantes en ella se emite el juicio sobre la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada uno de los reactivos. Cada uno de estos ítems es valorado en una puntuación de 1 a 4, lo cual indica una menor a mayor presencia de la categoría indicada previamente (Escobar y Cuervo, 2008). Además, se compartió con los jueces seleccionados, el cuestionario original.

Posteriormente con la finalidad de obtener la validación de contenido del instrumento, se vaciaron las puntuaciones obtenidas en la validación en una planilla Excel, a partir de esto, se obtuvo el coeficiente de validez del contenido (CVC). Para Hernández-Nieto (2002), este coeficiente permite calcular el contenido de cada ítem, la validez de contenido de todo el instrumento a partir de la concordancia existente entre los jueces. También indican que a diferencia del coeficiente de Kappa y el Coeficiente de Correlación Intra clase, el CVC mide de manera conjunta la concordancia entre jueces y la validez total del instrumento

Con respecto a la validación de contenido del cuestionario que fue aplicado a los estudiantes, se puede señalar que 3 de los 30 ítems poseen una validez y consistencia, buena (0.80 a 0.90). En tanto, los 27 ítems restantes poseen valores, para el Coeficiente de Validación de Contenido (CVC) de entre 0.90 a 1.00; lo que indica una validez y consistencia excelentes

Una vez finalizado los procesos de fiabilidad y validez, se obtuvo el cuestionario definitivo con cuatro niveles de ocurrencia, frente a una serie de afirmaciones. Del mismo modo, en cuanto a su estructura se puede señalar que posee cuatro componentes, el primero de ellos corresponde a la información de identificación de quienes participan del estudio, los siguientes tres buscan levantar información con respecto al diseño, gestión y evaluación de la enseñanza bajo un modelo curricular basado en competencias. Cada una de ellas está compuesta por 7, 13 y 10 afirmaciones, respectivamente.

El instrumento diseñado posee cuatro niveles de ocurrencia, 4 = Siempre; 3 = Casi Siempre; 2 = Casi Nunca y 1 = Nunca. De esta forma, los participantes indicaron el grado de ocurrencia de las prácticas pedagógicas que implementa un profesor o profesora, bajo un modelo curricular basado en competencias.

### **Procedimiento**

Finalmente se procedió a solicitar autorización a las Institución de Educación Superior para el levantamiento de la información la cual se lleva adelante mediante una carta de solicitud de autorización, posteriormente se procede a entregar consentimiento informado a los estudiantes de

primer año y curso superior para participar del estudio.

### **Análisis estadístico**

Para el análisis de los resultados arrojados en la aplicación del cuestionario, en primer lugar, se procedió a vaciar los resultados en las planillas de tabulación en Excel, posteriormente se realizó un análisis descriptivo a partir de frecuencias absolutas y relativas. Para el objetivo comparar la opinión que poseen estudiantes, sobre las prácticas pedagógicas de diseño, gestión y evaluación de la enseñanza bajo un modelo curricular basado en competencias, implementadas por los académicos y académicas que participan su Formación Inicial Docente en la carrera de Educación Física, se ejecutó la prueba estadística U Mann Whitney, con el propósito de comparar muestras de tipo ordinal/intervalo, y muestras independientes. Cabe señalar que, con el propósito de precisar el análisis estadístico, los datos se han agrupado en cuartiles. De tal modo, los estadígrafos antes mencionados se basarán en la comparación de los puntajes equivalentes al percentil 50. También, se hizo mención a los percentiles 25 y 75, con el propósito de conocer la distribución del grupo según cada dimensión de la enseñanza.

### **Resultados**

Como se observa en la tabla 2, con respecto a la opinión que poseen los estudiantes sobre el diseño de la enseñanza, es posible apreciar que existe una alta concordancia en que los profesores y profesoras utilizan las competencias del perfil de egreso para organizar y diseñar la enseñanza. Así mismo, indican en un alto porcentaje que existe articulación de contenidos entre cada una de las clases, lo cual constituye una secuencia clara y que se proyecta en el avance de las asignaturas. También se observa un alto nivel de acuerdo en el grupo de estudiantes, en que siempre se integran conocimientos, habilidades y actitudes, a la vez que la enseñanza se encuentra contextualizada al trabajo docente. Un elemento importante a destacar es que existe un número considerable de estudiantes que señalan que al momento de diseñar la enseñanza no es posible observar que se consideren sus características y necesidades.

En cuanto a la gestión de la enseñanza, los estudiantes indican que sus profesores se comunican de manera efectiva lo cual facilita y propicia el aprendizaje. Del mismo modo, señalan que se preocupan de “siempre” entregar información detallada al momento de retroalimentar su desempeño en las experiencias de aprendizaje. A su vez señalan que los docentes mayoritariamente utilizan recursos tecnológicos para impartir la docencia, lo cual favorece su aprendizaje. Los resultados también indican que existe un amplio consenso entre los estudiantes, en que los profesores se preocupan de propiciar un clima adecuado para el aprendizaje y la interacción positiva. Así mismo indican que la implementación de la enseñanza se caracteriza por la existencia de la articulación entre la teoría y la práctica, el trabajo cooperativo entre pares,

En tabla 4 es posible apreciar aquellos resultados que hacen alusión a la evaluación de la enseñanza. Los resultados indican que existe un porcentaje considerable (34,1%) de estudiantes que indican que “nunca” o “casi nunca”, se utilizan portafolios, trabajos de laboratorio o debates para evaluar los aprendizajes. En esta misma línea un 32,9% de los estudiantes, señalan que los docentes no se focalizan en

la individualidad de los aprendizajes, sino más bien en el grupo en general. No es posible identificar un consenso en que los docentes propongan situaciones de evaluación que están basadas en experiencias de la vida profesional. No obstante a lo anterior, existe acuerdo en un 65,5% en que los profesores “siempre” utilizan el instrumento rúbrica para evaluar los aprendizajes.

Tabla 2.

Grado de ocurrencia sobre el diseño de la enseñanza según estudiantes de una Carrera de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Tradicional en la región de Valparaíso, Chile

Ítems	Grado de ocurrencia (n = 340)		
	Nunca – Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Se consideran los propósitos institucionales de la Universidad y de la Unidad Académica para la preparación de la enseñanza.	58 (17,1%)	160 (47,1%)	122 (35,9%)
Organización de la enseñanza en función de las competencias que se declaran en los programas de asignaturas.	13 (3,8%)	151 (44,4%)	176 (51,8%)
Para preparar la enseñanza, se consideran las características del grupo de estudiantes a partir del diagnóstico de sus necesidades.	98 (28,1%)	169 (49,7%)	73 (21,5%)
Selección de una secuencia de contenidos (progresión de temáticas), que están vinculadas a situaciones del contexto laboral.	26 (7,6%)	148 (43,5%)	166 (48,8%)
Los contenidos que se revisan en clases constituyen una secuencia que se articula con temas vistos en clases anteriores y en las futuras sesiones.	18 (5,3%)	125 (36,8%)	197 (57,9%)
Se implementa una secuencia de contenidos en los cuales periódicamente se introducen proyectos o situaciones problemas cuya resolución obliga a combinar conceptos o procedimientos.	39 (11,5%)	174 (51,2%)	127 (37,4%)
Selección e integración de conocimientos, habilidades y actitudes en las experiencias de aprendizaje, que son aplicables al contexto del trabajo docente.	10 (2,9%)	139 (40,9%)	191 (56,2%)

Tabla 3.

Grado de ocurrencia sobre la Gestión de la enseñanza según estudiantes de una Carrera de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Tradicional en la región de Valparaíso, Chile.

Ítems	Grado de ocurrencia (n = 340)		
	Nunca – Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Existe comunicación de efectiva con los estudiantes, siendo claro en el mensaje, evitando generar dudas, lo que permite reforzar la información entregada para facilitar el aprendizaje.	6 (1,8%)	156 (45,9%)	178 (52,4%)
La comunicación con los estudiantes considera elementos afectivos (cercanía, empatía, cordialidad, entre otros) de tal manera de favorecer el aprendizaje.	22 (6,5%)	150 (44,1%)	168 (49,4%)
Se utiliza en la interacción didáctica casos reales, propias experiencias pedagógicas anécdotas o variedad de ejemplos que facilitan la comprensión.	24 (7,1%)	142 (41,8%)	148 (43,8%)
Se utilizan estrategias de enseñanza tales como aprendizaje basado en proyectos, aprendizajes basados en problemas y estudio de casos.	37 (10,9%)	164 (48,2%)	139 (40,9%)
Se implementan experiencias de aprendizaje que se caracterizan por la articulación entre la teoría y la práctica.	24 (7,1%)	137 (40,3%)	179 (52,6%)
Se utilizan en clases, trabajos grupales de tipo cooperativo, que propician las condiciones del trabajo docente, permiten resolver problemas entre pares que favorecen la comprensión de teorías complejas.	13 (3,8%)	120 (35,3%)	207 (60,9%)
Se aplican estrategias didácticas de organización que permiten estimular el aprendizaje individual, grupal y autónomo.	43 (12,7%)	169 (49,7%)	128 (37,6%)
Se proponen experiencias de aprendizaje que integran conocimiento, habilidades y actitudes, que se pueden aplicar al contexto del trabajo docente.	22 (6,5%)	152 (44,7%)	166 (48,8%)
Los docentes proporcionan información detallada durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje (retroalimentación), lo que favorece el aprendizaje de los y las estudiantes.	25 (7,4%)	130 (38,2%)	185 (54,4%)
Los docentes se preocupan de crear un clima convivencia favorable para mantener una interacción positiva en el aula.	22 (6,5%)	113 (33,2%)	205 (60,3%)
Los docentes, utilizan medios virtuales (aulas virtuales, video conferencias, cuestionarios en línea, entre otros) para realizar seguimiento al proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.	46 (13,6%)	118 (34,7%)	176 (51,8%)
Los docentes utilizan recursos tecnológicos (video presentaciones prezi u otros formatos) para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	27 (8%)	114 (33,5%)	199 (58,5%)

En la tabla 5 al observar la dimensión diseño de la enseñanza se puede apreciar que los puntajes de los P<sub>25</sub> y P<sub>75</sub> se acercan en mayor medida a los puntajes totales de la escala para esta dimensión. Lo cual indica que los estudiantes reconocen que las prácticas pedagógicas, en el contexto de los modelos curriculares basados en competencias, implementadas por los académicos y académicas, son más recurrentes en el desarrollo de las asignaturas. En cuanto

a la dimensión gestión de la enseñanza, se puede observar que los y las estudiantes al igual que en la dimensión anterior (diseño de la enseñanza) indican que consideran que las prácticas pedagógicas de gestión de la enseñanza particulares del modelo curricular basado en competencias ocurren con mayor frecuencia en el desarrollo de las asignaturas. Al respecto de la dimensión evaluación de la enseñanza, nuevamente es posible apreciar que los punta-

jes correspondientes a los  $P_{25}$ ,  $P_{50}$  y  $P_{75}$  de los y las estudiantes se acercan en mayor medida al puntaje total de la dimensión (40 puntos). En este sentido, es posible indicar que los y las estudiantes, consideran que las prácticas pedagógicas de evaluación en el contexto del modelo curricular basado en competencias ocurren frecuentemente en el transcurso de su formación profesional. Al observar los resultados según el sexo de los estudiantes, solo es posible

advertir diferencias estadísticamente significativas en la dimensión gestión de la enseñanza ( $p=,032$ ), donde las damas reconocen que las prácticas pedagógicas que implementan sus profesores son más cercanas al modelo curricular basado en competencias. Misma situación ocurre al comparar las prácticas pedagógicas de diseño y evaluación de la enseñanza, sin embargo, no se identifican diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 4.

Grado de ocurrencia sobre la evaluación de la enseñanza según estudiantes de una Carrera de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Tradicional en la región de Valparaíso, Chile.

Ítems	Grado de ocurrencia (n=340)		
	Nunca – Casi nunca	Casi siempre	Siempre
El o la docente utiliza portafolios, experimentos, trabajos en laboratorios, congresos y/o debates para evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes.	116 (34,1%)	150 (44,1%)	74 (21,8%)
El o la docente se focaliza en la individualidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.	112 (32,9%)	167 (49,1%)	61 (17,9%)
El o la docente, otorga instancias en las que los y las estudiantes participan de su propia evaluación y la de sus pares.	69 (20,3%)	162 (47,6%)	109 (32,1%)
El o la docente diseñan situaciones de evaluación que constituyen una situación de aprendizaje.	25 (7,4%)	162 (47,6%)	153 (45%)
El o la docente propone situaciones de evaluación contextualizadas en planteamientos y situaciones de la futura vida profesional de los y las estudiantes.	49 (14,4%)	148 (43,5%)	143 (42,1%)
El o la docente utilizan regularmente como instrumento de evaluación la rúbrica para verificar el aprendizaje de los y las estudiantes.	13 (3,8%)	104 (30,6%)	223 (65,5%)
El docente o la docente utiliza la retroalimentación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, a modo de valorar el trabajo académico de los y las estudiantes, y/o reconocer sus logros identificando los aspectos que aún faltan por desarrollar.	41 (12,1%)	148 (43,5%)	151 (44,4%)
El docente o la docente explica la valoración del resultado de aprendizaje, vinculándolo directamente con el propósito del trabajo y los criterios de evaluación.	37 (10,9%)	137 (40,3%)	166 (48,4%)
El docente o la docente, se asegura que la información entregada en la retroalimentación mejora el desempeño y aprendizaje de los y las estudiantes.	39 (11,5%)	152 (44,7%)	149 (43,8%)
El docente o la docente evalúa mi desempeño utilizando evidencias pertinentes a las competencias declaradas en los programas de asignaturas.	21 (6,2%)	150 (44,1%)	169 (49,7%)

Tabla 5.

Diseño, gestión y evaluación de la enseñanza según el sexo de los estudiantes de una Carrera de Pedagogía en Educación Física de una Universidad Tradicional en la región de Valparaíso, Chile.

Dimensiones de la enseñanza	n	$M_e$ ( $P_{25} - P_{75}$ )	p valor <sup>1</sup>
Prácticas pedagógicas de Diseño de la enseñanza, damas.	114	24 (16-28)	
Prácticas pedagógicas de Diseño de la enseñanza, varones.	226	23 (16-28)	,053
Total	340	26 (24 – 28)	
Prácticas pedagógicas de Gestión de la enseñanza, damas.	114	45,50 (29-52)	
Prácticas pedagógicas de Gestión de la enseñanza, varones.	226	44 (25-52)	,032*
Total	340	47 (44,50 – 49,50)	
Prácticas pedagógicas de Evaluación de la enseñanza, damas.	114	33 (18-40)	
Prácticas pedagógicas de Evaluación de la enseñanza, varones.	226	32 (19 – 40)	,107
Total	340	36 (32,50 – 38)	

<sup>1</sup>: test U Mann Whitney; \*:  $p < 0,05$

## Discusión

La presente investigación, pretende dar respuesta a lo concluido por Trigueros et al., (2018), quienes indican la falta de una cultura de trabajo en la línea de las competencias. Los resultados que del presente estudio se extraen, pretende dar cuenta de las percepciones del estudiantado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se implementa bajo un modelo curricular basado en competencias.

En cuanto a la planificación y diseño de la enseñanza, los resultados de este estudio indican que los estudiantes poseen un alto nivel de acuerdo al señalar en un 51,8% que se organiza la enseñanza en función de las competen-

cias declaradas en el programa de asignatura. Estos resultados no son coincidentes con los expuestos por Domínguez et al., (2014) quien al indagar en un grupo de estudiantes de diferentes carreras universitarias sobre las competencias docentes de sus profesores, le otorgaron la más baja valoración (4,8 puntos) en la categoría de “Planificación” a la idea de “La planificación de su asignatura la realiza tomando en cuenta las competencias profesionales del egresado”. En contraposición, los participantes de este estudio valoran altamente que al momento de planificar las asignaturas los profesores “tienen en cuenta el plan de estudios y el título profesional correspondiente” (5,4 puntos). Mas (2012) al investigar las competencias del docente universi-

tario bajo la percepción de estudiantes y profesores, señaló que los estudiantes poseen una baja valoración del dominio actual que sus profesores poseen con respecto a la competencia de diseñar o planificar la enseñanza de acuerdo a las necesidades, el contexto y el perfil profesional de la carrera (3,13 puntos estudiantes versus 3,54 puntos académicos), a su vez indica que este grupo de informantes (4,54 puntos), en comparación a sus profesores (4,26), le otorga una más alta valoración a la hora de establecer la necesidad de contar con este dominio.

Al indagar sobre la aplicabilidad de la selección e integración de conocimientos en las asignaturas del plan de estudios a situaciones del contexto laboral, el 56,2% de los estudiantes participantes en este estudio indica que los profesores y profesoras siempre tienen esta consideración en el diseño de las asignaturas. Estos resultados coinciden con los expuestos por Leiva (2010), donde solo el 1,3% de los estudiantes de pedagogía consideran que la aplicabilidad práctica del conocimiento es una actividad ajena a la académica y que debe adquirirse solo en el contexto laboral. En tal sentido, es posible apreciar que los y las estudiantes de Pedagogía demandan que la formación inicial docente, debe considerar en el diseño de las asignaturas, la aplicabilidad práctica y las problemáticas que puedan surgir del contexto laboral, es decir una formación profesional contextualizada. Para Souza et al., (2020) es relevante que los profesores de la carrera organicen estrategias de acercamiento con las escuelas, y en esta relación se asuman responsabilidades que permitan avanzar a una co-formación efectiva de los futuros profesionales.

En cuanto a la gestión o implementación de la enseñanza, los estudiantes participantes de esta investigación señalan en un 60,3% que los profesores y profesoras de la carrera se preocupan de propiciar un clima favorable en el aula fomentando una interacción positiva entre los participantes. Estos resultados explican lo expuesto por Canales (2018) quien al investigar sobre las prácticas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en la clase de Educación Física en el sistema escolar, indica que el 80% de los escolares reconocen que sus profesores favorecen una interacción positiva, respeto por las opiniones y propician la participación de todos y todas; también señalan que un 86% de los escolares reconocen que la clase de Educación Física se desarrolla en un clima agradable.

En cuanto a la implementación de las experiencias de aprendizaje que articulen la teoría y la práctica el 92,9% de los participantes de esta investigación indican que casi siempre o siempre sus profesores realizan esta articulación. En este sentido Carreiro da Costa et al., (2016) reconocen que el énfasis en la articulación entre los conocimientos y procedimientos prácticos generan un equilibrio entre el aprendizaje de los contenidos y las actividades que posteriormente se enseñan, siendo esta combinación una de las características que deben enfatizar programas de formación de profesores de Educación Física de calidad. Así mismo Páez y Hurtado (2019) al elaborar y jerarquizar las competencias profesionales que son necesarias de desa-

rollar en la formación inicial docente, indican que para los estudiantes de pedagogía en Educación Física, la mayor jerarquía la obtuvieron las competencias del área del hacer con un promedio de 3.66, luego del ser con 3.64 y el saber con 3.53. Esto da muestras de la importancia que otorgan los estudiantes a los conocimientos prácticos que se adquieren durante la formación.

En cuanto a las estrategias de enseñanza innovadoras y la frecuencia de su implementación, tales como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje y servicio o estudio de caso; solo el 40,9% de los estudiantes señalan que estas siempre son implementadas a lo largo de su formación, a la vez un 10,9% indican que estas estrategias no poseen presencia en el desarrollo de las asignaturas que han cursado. León (2018), en concordancia con estos resultados, indica que en las carreras de formación profesional, diseñadas por competencias, no se desprenden del aprendizaje memorístico, se sigue utilizando la repetición para enseñar conceptos y se evalúa exigiendo respuestas textuales de libros de estudio. A esto agrega que aquellos profesores que no utilizan este tipo de estrategias oscilan entre 10% y el 28%. Al respecto Carreiro da Costa et al., (2016) plantea que en la formación de profesores y profesoras de Educación Física, ha existido un progreso modesto en cuanto a la implementación de estrategias que estimulen la reflexión pedagógica, tales como el estudio de casos; a la vez indica que avanzar en este tipo de prácticas permitiría desarrollar el pensamiento crítico, lo que ayudaría a los futuros profesores de la especialidad a pensar pedagógicamente, razonar sobre los dilemas del aula y explorar posibles acciones para resolver problemáticas propias de la profesión docente.

Para Monarca (2016) la dimensión de evaluación de la enseñanza en el contexto de los currículos diseñados por competencias, es el área más crítica en cuanto a la modificación de las prácticas pedagógicas. En este contexto, los resultados de este estudio indican que solo el 21,8% de los estudiantes reconoce que los profesores y profesoras que participan en su formación evalúan mediante portafolios, experimentos, trabajos de laboratorios o debates para evaluar los aprendizajes. Por otro lado en Martínez et al., (2017), quienes investigaron sobre las percepciones en la evaluación formativa que poseen estudiantes y profesores de Educación Física durante la formación inicial, señalaron que el 44,2% de los estudiantes indicaron que ninguna o pocas veces se utiliza el portafolio como instancia de evaluación y el examen tiene una alta frecuencia de utilización (48,5%) como medio de verificación de aprendizajes. En la investigación realizada por Leiva (2010) sobre la formación pedagógica basada en competencias, el 81,7% de los estudiantes participantes reconocieron que el examen no es el mejor modo para llevar adelante la evaluación de los aprendizajes. Estos resultados indican que existe una conciencia por parte de los estudiantes sobre la importancia de variar procedimientos de evaluación en el contexto de los currículos basados en competencias, no obstante desde la formación se mantienen prácticas más tradicionales. A esto López – Pastor et al., (2016) indica que la formación de

profesores y profesoras de Educación Física para el siglo XXI deben avanzar en contra del inmovilismo didáctico y reproducción del aprendizaje bancario, caracterizado entre otras cosas la relación dictado de apuntes – diapositivas y la evaluación mediante exámenes finales.

En cuanto a la retroalimentación de los resultados, los estudiantes de esta investigación señalan en un 11,5% nunca o casi nunca sus profesores se aseguran que la información entregada en la retroalimentación mejore el desempeño y su aprendizaje, así mismo solo 43,8% señalan que esta forma de concebir la retroalimentación en la carrera es recurrente. En tanto, Trigueros et al., (2018) quienes indagaron en las percepciones que poseen estudiantes y profesores de Pedagogía en Educación Física sobre la evaluación de las competencias, señalan que los estudiantes reconocen mayormente que solo se evalúa el producto o resultado, en tanto indican que los estudiantes declaran que no se recibe ninguna retroalimentación que ayude a mejorar y avanzar en la adquisición de las competencias declaradas en las asignaturas. Con respecto a la auto y co evaluación, los resultados de este estudio indican que sólo el 32,1% de los estudiantes señalan siempre participan de estas instancias compartidas de evaluación, resultados semejantes se pueden identificar en Martínez et al., (2017), donde declaraciones como se califica a partir de la auto evaluación y co evaluación, registran las puntuaciones más bajas (1.54 y 1.47 puntos respectivamente) en la escala de evaluación compartida. Situación similar es identificada en Ruiz et al., (2012) donde ante las afirmaciones se califica a partir de la auto evaluación (1,31 puntos) y co evaluación (1,61 puntos), se reportan los puntajes más bajos. La escasa participación para la auto y co evaluación se podría explicar por la reticencia de profesores y profesoras para ceder el control en esta dimensión de la enseñanza (Brew, 2003).

En Acevedo et al., (2021) quienes indagaron sobre las percepciones que poseen estudiantes de Educación Física sobre el desempeño de sus profesores, es posible advertir que al comparar las percepciones positivas que poseen sobre sus profesores, los varones superan a las damas. No hallándose similitudes con los resultados de este estudio. Sin embargo en Mendoza et al., (2020) quienes indagaron sobre la percepción que poseen estudiantes y académicos sobre competencias docentes universitarias, es posible advertir que las estudiantes mujeres superan a sus pares varones en aquellas dimensiones que aluden a la gestión e implementación de la enseñanza (transmisión de conocimientos, generación de un clima agradable de clases, profundización del conocimiento, entre otros), en este sentido los autores reconocen que las estudiantes valoran en mayor medida aquellas competencias que se relacionan con “Impartir docencia”, hallándose similitudes con los resultados expuestos en este estudio. A la vez indican que estas diferencias pueden explicarse desde una perspectiva de género, dado el interés que existe por aquellas competencias que favorecen la interacción y relaciones sociales que están asociadas a la exigencia en el desempeño, de tal

modo que esperan derribar barreras internas que surgen en la vida universitaria, y que son representativas de lo que ocurre en la sociedad. Del mismo modo explican que al ser las mujeres un grupo con menos apoyo familiar, y a la vez con mayores exigencias en la implementación de la enseñanza, considerar diferencias por género al impartir docencia contribuye en mayor medida a la adquisición de los aprendizajes.

## Conclusiones

Se puede indicar que existe consenso, entre los y las estudiantes en que para el diseño de la enseñanza, profesores y profesoras consideran y toman en cuenta los propósitos institucionales tanto de la Universidad como de la propia carrera. Del mismo modo, no se reconoce la práctica pedagógica de identificar las conductas de entrada a partir de un diagnóstico. Los y las estudiantes reconocen que la incorporación del aprendizaje basado en proyectos y situaciones problemas de la realidad escolar, no es habitual en el desarrollo de las clases. También señalan que la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en las experiencias de aprendizaje propuestas es menos recurrente. Un alto porcentaje de estudiantes indican que la articulación entre la teoría y la práctica no es habitual. Se hace indispensable avanzar en la implementación de estrategias de enseñanza que sean innovadoras, así como también la implementación de tecnologías para el desarrollo de la docencia.

En cuanto a la evaluación de la enseñanza, se puede concluir que los y las estudiantes que el uso de portafolios, trabajo en laboratorios o experimentos, no son procedimientos habituales de evaluación. La utilización de la evaluación centrada en diferentes actores (hetero-evaluación, coevaluación y auto evaluación), no es una práctica recurrente al momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, son instancias que se deberían diversificar. Por otra parte, según los y las estudiantes, no es posible identificar acuerdo en que las evaluaciones se centran en aspectos de la futura vida laboral. No obstante, a lo anterior, si existe un amplio reconocimiento al uso de la rúbrica como instrumento de evaluación, el cual permite identificar los diferentes niveles de desempeño adquiridos. Con respecto a la retroalimentación de los aprendizajes, si bien se aplica e implementa en el cuerpo de profesores (as), no es una práctica pedagógica que, según los y las estudiantes, apunten al logro de los aprendizajes.

Finalmente, con respecto al conjunto de las prácticas pedagógicas de diseño, gestión y evaluación de la enseñanza, si bien los y las estudiantes reportan que existen prácticas que poseen menor grado de ocurrencia durante el desarrollo de las asignaturas, en su conjunto es posible observar un amplio grado de acuerdo con respecto a que el modelo curricular basado en competencias es implementado recurrentemente por los académicos y académicas de la carrera. Dada las diferencias existentes según el sexo de los estudiantes, es necesario abordar la docencia conside-



rando una perspectiva de género que responda a las necesidades de las y los estudiantes.

## Referencias

- Acevedo, V. B., Ferro, E. F., Cid, F. M., Vitoria, R. V., Nogales, O. G., Véliz, C. V., & Garrido, C. A. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Física sobre el desempeño del profesorado (Perceptions of Physical Education students on teacher performance). *Retos*, 40, 180-185. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82160>
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., Feu – Molina, S., Vizueté-Carriosa, M., & Orellana-Fernández, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (36), 459-488. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11 – 28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Avolio, S., Catalano, A. y Sladogna, M. (2004). Diseño Curricular. Basado en normas de competencias laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. (1º edición). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Berlanga, V. y Rubio, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. (2º edición). Editorial INDE.
- Brew, A. (2003). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer assessment. En S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment Matters in higher education* (pp. 159-171). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo, J., Lorca, J. & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (34), 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- 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>
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Oliveira, A. A. B. de. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: Una mirada histórica (Physical Education teacher training in Chile: a historical view). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- Cázares, L. y Cuevas de la Garza, J. (2008). Planeación y evaluación basadas en competencias. *Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. Editorial Trillas.
- Díaz, A. (2011). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Revista Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162.
- Domínguez, C., Levi, G., Medina, A. & Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de docencia universitaria REDU*, 12(1): 239-267. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6431>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández, M. & Espada, M. (2017). Formación Inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (31):69-75. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49024>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Revista Bordón*, 63 (1), 93 – 108.
- Gimeno, J., Fernández, M., Torres, J., Rodríguez, C., González, C., Pérez, J., Bautista, J. Beltrán, F., Marrero, M., Martínez, J., Rodríguez, J., Clemente, C., Santos, M., Ángulo, F., Vázquez, R., Álvarez, J., Feito, R., Bejarano, J., Jiménez, J., López, M., Contreas, J., Blanco, N., Imbernón, F., Carbonell, J. y Martín, E. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Editorial Morata.
- Gimeno, J., Pérez, A.I., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J.M. (2011). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?. (3º edición). Editorial Morata.
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Linuesa, M.C. (2012). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (2º edición). Editorial Morata.
- González, M.I. (2006). Currículum basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 95-117.
- Gutiérrez, D., García, L., Pastor, J., Romo, V., Eirín, R. & Fernández, J. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (31):34-39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>
- Hernández, R. (2002). Instrumentos de recolección de datos en Ciencias sociales y Ciencias Biomédicas. Validez y confiabilidad. Diseño y construcción. Normas y formatos. Universidad Los Andes – Mérida, Venezuela. Consejo de estudios de postgrado.
- Leiva, M. V. (2010). La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carre-

- ras de pedagogías de la PUCV. *Revista Aula Abierta*. 38(1), 81-96.
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de docencia Universitaria REDU*. 10(2): 299-318.
- Martínez, L., Santos, M. & Castejón, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (32): 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Mendoza, R., Salazar, M., & Muñoz, Y. (2020). Percepción de competencias docentes universitarias desde la perspectiva académica y estudiantil. *Propósitos y representaciones*, 8(3), e527. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.527>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400009>.
- 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: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 36, 220-227. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67358>
- Páez, J. & Hurtado, 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://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Perrenoud, P. (2004). Diez competencias para enseñar. Invitación al viaje. Editorial Grao.
- Pimienta, J. y García, J. (2012). Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias. (1º Edición). Editorial Pearson.
- Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. Editorial Pearson.
- Ruiz, J., Ruiz, L. & Ureña, N. (2012). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*. 8(22),17-29.
- Ruiz, B. y Torres, L. (2017). Pensamiento complejo: transformación del aprendizaje. *Revista Comunicación Cultura y Política*. 7:213-240. <https://doi.org/10.21158/21451494.n0.2016.1770>
- Souza, R., Castillo, M., Castillo, F, Faúndez, C., Bassoli, A. & Matias, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de Educación Física. *Sportis. Revista técnico-científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*. 6(3): 426-446. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Trigueros, C., Rivera, E., & Moreno, A. (2018). A vueltas con la Evaluación de las competencias. Percepciones de los alumnos y docentes de los grados relacionados con la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2),93-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200093>
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el desarrollo curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*, 16, 14-28.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior. El enfoque complejo.
- Tobón, S. , Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias Didácticas. Aprendizaje y Evaluación de competencias. (1º Edición). Editorial Pearson.
- Vargas, R. (2008). Diseño Curricular por competencias. (1º edición).
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Editorial Grao.