



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES Y
NIVEL DE SATISFACCION DEL PROCESO FORMATIVO DESDE LA
PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
VALPARAÍSO**

**Trabajo de título para optar al grado de licenciado(a) en educación y al título de
profesor (a) de educación física**

TESISTAS

LILIANA ACEVEDO ZAVALA

SEBASTIÁN EREÑA HUANCHICAY

CRISTIÁN FUENTES MUÑOZ

DIEGO MARTÍNEZ QUEZADA

PROFESORA GUÍA

Dra. LYLIAN GONZÁLEZ PLATE

VIÑA DEL MAR, DICIEMBRE 2016



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES Y
NIVEL DE SATISFACCION DEL PROCESO FORMATIVO DESDE LA
PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
VALPARAÍSO**

**Trabajo de título para optar al grado de licenciado(a) en educación y al título de
profesor (a) de educación física**

TESISTAS

LILIANA ACEVEDO ZAVALA

SEBASTIÁN EREÑA HUANCHICAY

CRISTIÁN FUENTES MUÑOZ

DIEGO MARTÍNEZ QUEZADA

PROFESORA GUÍA

Dra. LYLIAN GONZÁLEZ PLATE

VIÑA DEL MAR, DICIEMBRE 2016

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, especialmente a mis hermanos **Kico** y **Panchito**, a mi Madre **Liliana**, y a mi tía **Delia**

A los funcionarios **Jhonny**, **José** y **Hans**, a las secretarias **Angélica** y **Maritza**.

A mis compañeros de trabajo de título de pregrado **Claudio**, **Cristián**, **Diego** y **Sebastián**,
y a mi profesora guía **Lylian González**.

A mis amigos más cercanos y fundamentalmente a mi compañero de ruta y protector, mi
padre **Enrique**.

Liliana Acevedo Zavala

Se cierra una etapa que he esperado por mucho tiempo, ha sido difícil, pero también
enriquecedor, haciendo que haya crecido durante estos años.

A mis familiares, y muy especialmente a **Marta Muñoz** y **Jacqueline Fuentes**, por su
apoyo y la convicción que siempre han mostrado hacia mí, esto también les pertenece.

A los amigos, esos que han ido saliendo, entrando o manteniéndose en mi vida, también se
les agradece por el apoyo entregado.

A los profesores que han sido importantes en este proceso, en especial a **Lylian González**,
quien se embarcó en este proyecto, y que ha sido mucho más que un docente.

Al equipo de este trabajo, **Diego**, **Liliana**, **Claudio** y **Sebastián**, por sacarlo adelante.

A todos ellos y los que se me quedan en el tintero, gracias por de una forma u otra poder
acompañar en este proceso.

Cristián Fuentes Muñoz

A los seleccionados de gimnasia *Javier Herrera, Víctor Valenzuela, Gabriela Donoso,*
Nicolás Quezada
y Carlos Jara.

A *Leonardo Aguilar, Pablo Ochoa, Federico Sandoval, Renato Vargas, Francisco*
González, Álvaro Gómez, Felipe Luarte y Sebastián Muñoz, que han sido mis amigos
desde la época escolar básica y que hasta ahora, ha resultado una amistad
inquebrantable.

A mis padres, *Alexis Ereña y Elizabeth*
Huanchicay

A mi hermana pequeña *Isabella Ereña*

A mi hermano
Alexis Ereña

A mi amiga, acompañante, polola, compañera de curso de la carrera,
María Paz

Vilches

A mis compañeros de trabajo *Liliana Acevedo, Cristian Fuentes, Diego Martínez,*
Claudio Bacigalupo

Sebastián Ereña Huanchicay

Quiero agradecer por esta etapa en primer lugar a Dios por ser la fuente básica para la poesía que es el caminar por esta tierra, guía de la fe que es, a la postre, única fuente de luz para el entendimiento de las cosas y los hombres.

Agradecer en segundo lugar a mis padres, **Walter y Betzy**, por el eterno apoyo entregado sin pedir nada a cambio. Así como ellos fueron hijos de la necesidad, la superación y los sueños, yo soy hijo de los valores inculcados por ellos y las experiencias que me han regalado. A mi hermano **Felipe**, por ser el mejor hermano posible. A mi abuela que cual roble aún se mantiene firme ante la tempestad y brindando amor incondicional.

Al equipo de este trabajo, **Cristian, Liliana, Claudio y Sebastián**, porque sin el equipo que formamos, estos agradecimientos no existirían.

Agradecer a mis amigos que hacen de este caminar, un lugar con más luces que sombras, sé que donde vaya estará esperándome un buen vino y una charla enriquecedora.

Agradecer a los compañeros de lucha sin importar si tienen o no militancia, ustedes son los que quiero me acompañen por siempre, sé que cuando caiga ustedes me levantarán, y que al final de los días me rescatarán del manto perverso del olvido, porque estoy convencido que seguirán luchando por la justicia siempre y son los logros del pueblo donde habitamos.

A la comunidad de la Escuela de Educación Física, a los profesores verdaderos maestros y guías. Especial saludo a nuestra profesora guía del trabajo de título **Lylian González** quien mostro siempre un apoyo tremendo para terminar esta gran tarea. A los funcionarios administrativos y auxiliares sin ustedes el habitar en la escuela sería imposible. A los estudiantes a quienes tuve el honor de representar como dirigente estudiantil, una parte de mí se quedara siempre con ustedes. A la comunidad PUCV, soy un agradecido de Dios por vivir a pleno la experiencia universitaria aquí.

Por ultimo agradecer a la Comunidad Árabe de Valparaíso y Viña del Mar, especialmente a “Quwat Al Arabiye” y a la Juventud, han sido trascendentales en esta última etapa. Han escrito con su vida que son árabes y de manera desinteresada me han compartido algo de su andar por esta tierra.

Diego Martínez Quezada

Índice general

Contenido

RESUMEN	11
ABSTRACT.....	13
Introducción	15
Capítulo I MARCO TEÓRICO	18
1. Las competencias en la formación profesional.....	19
1.1. Antecedentes históricos de la formación pedagógica en Chile.....	19
1.2. Origen de las competencias.....	21
1.3. Concepto de Competencia y su evolución.	23
1.4. Tipos de Competencias.....	28
1.4.1. Competencias Genéricas.....	28
1.4.2. Competencias Específicas:.....	33
1.5. Competencias en la Educación.....	37
1.5.1. Los cuatro pilares de la educación y las competencias.....	38
1.5.2. Competencias en Educación Superior en la realidad Europea	40
1.5.3. Modelos para describir las competencias en la Educación Superior en Chile	42
Capítulo II MARCO METODOLÓGICO	55
2. Antecedentes del problema.....	56
2.2 Problema a Investigar	58
2.3. Objetivos del estudio.....	59
2.3.1. Objetivo General.....	59
2.3.2. Objetivos Específicos:	59
2.4. Metodología de la investigación.....	60
2.4.1. Tipo de investigación	60
2.4.2. Diseño de la investigación.	61
2.4.3. Sujetos participantes.....	64
2.4.4. Técnica de recogida de información: El cuestionario.	66
2.4.5. Tratamiento de los datos	68

2.4.6. Criterios éticos	70
Capítulo III HALLAZGOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	72
3. Hallazgos, Análisis y Discusión.	73
3.1. Análisis Cuantitativo.....	73
3.1.1. Proceso de análisis de la información.....	73
3.1.2. Competencias específicas disciplinares (CED):	74
3.1.3 Análisis entre dimensiones.....	88
3.1.4. Análisis apartado “Sobre las evaluaciones”	90
3.1.5. Correlaciones Significativas	99
3.2 Análisis Cualitativo.....	105
3.2.1. Proceso de análisis de la información	105
3.2.3. Análisis de las Fortalezas	106
3.2.4. Análisis de las Debilidades	109
Capítulo IV CONCLUSIONES.....	112
4.1 Conclusiones.....	113
BIBLIOGRAFÍA	119

RESUMEN

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DE LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO Y NIVEL DE SATISFACCION DEL PROCESO FORMATIVO

TESISTAS

LILIANA ACEVEDO ZAVALA

SEBASTIÁN EREÑA HUANCHICAY

CRISTIÁN FUENTES MUÑOZ

DIEGO MARTÍNEZ QUEZADA

PROFESOR GUÍA

Dra. LYLIAN GONZÁLEZ PLATE

La presente investigación indaga sobre las valoraciones, en relación a las competencias adquiridas durante el proceso formativo y opiniones en cuanto a las desventajas y ventajas relativas al proceso formativo vivido en la Carrera de Pedagogía en educación física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por un grupo de alumnos de quinto año y egresados de dicho pregrado de las cohortes 2009, 2010, 2011, 2012. De acuerdo a las preguntas y objetivos que nos orientan, la metodología es cuantitativa a la cual se le aplica una técnica de análisis cualitativo de las preguntas abiertas para enriquecer los resultados y es de carácter descriptivo e interpretativo. Los sujetos participantes correspondieron a 55

participantes, alumnos de quinto año y egresados. La información se recoge a través de la técnica de investigación de encuesta por medio de un cuestionario de preguntas cerradas adaptado de un estudio español liderado por la Universidad de Valladolid, y otra sección de preguntas abiertas. El procesamiento de los datos se realiza desde la categorización siguiendo las directrices de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory”. Dentro de los principales hallazgos es de relevancia destacar, que los entrevistados expresaron una mayor cantidad de debilidades en su proceso formativo, mientras que las mujeres asignaron una mayor valoración a las competencias entregadas en comparación a los hombres. En términos general, los encuestados presentaron un grado de satisfacción positivo.

PALABRAS CLAVES:

Competencias Genéricas, Competencias Específicas, Formación Educación Física, Valoración Formativa.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE TEACHING PROFESSIONAL SKILLS OF THE STUDENTS AND GRADUATES OF PEDAGOGY IN PHYSICAL EDUCATION OF THE PONTIFICAL UNIVERSITY CATHOLIC OF VALPARAÍSO AND LEVEL OF SATISFACTION OF THE FORMATIVE PROCESS

AUTHORS

LILIANA ACEVEDO ZAVALA

CLAUDIO BACIGALUPO PEÑA

SEBASTIÁN EREÑA HUANCHICAY

CRISTIÁN FUENTES MUÑOZ

DIEGO MARTÍNEZ QUEZADA

GUIDE TEACHER

Dra. LYLIAN GONZÁLEZ PLATE

The present investigation investigates the evaluations, in relation to the competences acquired during the formative process and opinions regarding the disadvantages and advantages related to the formative process lived in the Career of Pedagogy in physical education of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso by a group Of fifth year students and graduates of the undergraduate cohorts 2009, 2010, 2011, 2012. According to the questions and objectives that guide us, the methodology is qualitative-quantitative descriptive and interpretive. Participants included 55 participants, fifth graders and graduates. The information is collected through the survey research technique through a closed questionnaire adapted from a Spanish study led by the University of Valladolid, and another section of open questions. The data processing is done from the categorization following the guidelines of fragmentation and articulation of the "Grounded Theory". Among the main findings, it is important to emphasize that the respondents expressed a

greater number of weaknesses in their training process, while the women assigned a higher valuation to the competencies delivered compared to the men. In general terms, the respondents presented a degree of positive satisfaction.

KEYWORDS:

Generic Competences, Specific Competences, Training Physical Education, Formative Assessment.

Introducción

En el marcado escenario multicultural y el creciente desarrollo de las nuevas tecnologías, ha supuesto para la comunidad universitaria y sus estudiantes, nuevas formas de comunicarse, informarse, relacionarse y por consecuencia, es imprescindible poseer las habilidades necesarias para poder desempeñarse correctamente a la hora de trabajar en la educación, para esto es necesario contar con competencias tales como la generación de estrategias, herramientas y habilidades específicas para adaptarse eficazmente a estos cambios. Es necesario trabajar para crear una sociedad tolerante, basada en los valores y la fortificación del respeto hacia la diversidad junto con el desarrollo de competencias para la vida académica y profesional. En definitiva, una meta asociada al desarrollo de habilidades que garanticen la calidad profesional y el perfeccionamiento de competencias durante toda la vida. (Blanco, 2009)

La formación profesional por competencias ha significado para la Pontificia Universidad Católica, y para la Escuela de Educación Física en particular, generar esfuerzos para la renovación y mejora en ámbitos de toda índole; donde la organización y definición de competencias profesionales se ha convertido en una de las prioridades a mejorar. Es por esto que desde el año 2009, con la adjudicación de un Proyecto MECESUP del Ministerio de Educación, la Escuela de Educación Física ha estado concentrada en el diseño de un nuevo Plan de Estudios que comenzó a implementarse a partir del año 2014.

En tal contexto, el presente estudio pretende investigar sobre las valoraciones y niveles de satisfacción de las competencias profesionales docentes desarrolladas durante el proceso formativo correspondiente al plan de estudios 1998, con el propósito de verificar si estas competencias son suficientes o si concuerdan con los testimonios de los estudiantes de quinto año o los profesores egresados de las cohortes 2009, 2010, 2011, 2012.

En este sentido, pretende indagar desde la perspectiva de la realidad de los propios sujetos que se desempeñan profesionalmente en el ámbito de la educación física escolar, de tal modo de relacionar las interpretaciones de los profesores y estudiantes de quinto año con las principales perspectivas teóricas de la formación por competencia.

A diferencia de nuestro país, donde cada Carrera de Educación Física define el perfil de egreso con las competencias profesionales que se comprometen a desarrollar; en España,

existe un documento denominado Libro Blanco establecido por Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que establece directrices para determinar las competencias que debe poseer todo egresado de la Licenciatura en Educación Física a nivel país. En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es la institución encargada de la acreditación de las carreras en Chile, y es este organismo el que procura establecer lineamientos nacionales por medio de criterios mínimos que debería poseer cada pregrado para una correcta formación profesional, basada en el perfil de egreso por competencias a nivel país.

El capítulo número I, corresponde al marco teórico de referencia, en donde se podrá encontrar lo relacionado a la teoría que envuelve las competencias universitarias, las instituciones que se encargan de su supervisión y la definición de competencias profesional docente.

El capítulo número II, corresponde al marco metodológico de investigación, en el cual se aborda los procesos y metodologías, diseño, criterios de selección de participantes y proceso de análisis de la información recolectada.

El capítulo número III, corresponde al análisis, hallazgos y discusiones del estudio obtenidos de las respuestas emergentes del cuestionario aplicado. En este apartado se contrasta la información de lo mencionado entre los distintos atributos solicitados en el cuestionario. A su vez se utiliza información teórica para respaldar o explicar conceptos que fueron abarcados durante el desarrollo de la investigación

El capítulo número IV, en el siguiente apartado se plantean las conclusiones del proceso de trabajo investigativo en donde se resuelven las interrogantes y los objetivos que han orientado el presente estudio.

Por su parte la bibliografía permite dar a conocer las diferentes fuentes bibliográficas de los recursos teóricos utilizados a lo largo del proceso investigativo. Junto a ellos se exponen los anexos, los cuales corresponden al cuestionario aplicado y tablas de datos. Este apartado considera aquella información que permitió analizar y concluir la información entregada por los encuestados.

Capítulo I
MARCO TEÓRICO

1. Las competencias en la formación profesional

1.1. Antecedentes históricos de la formación pedagógica en Chile

Los primeros intentos formales por mejorar la formación pedagógica en Chile se remontan a 1842 bajo la administración del Presidente Manuel Bulnes (1841-1851), con la fundación en la ciudad de Santiago de la escuela de Preceptores, cuyo objetivo principal era la formación pedagógica. Las personas que asistían eran principalmente pobladores sin mucha preparación y debido a su baja cultura es que la escuela debió transformarse en un internado, elevando las exigencias. Como requisito fundamental los inscritos debían al menos tener aprobada la enseñanza primaria y cursar la enseñanza secundaria junto al proceso de formación pedagógica. No obstante, la preocupación se extendía más allá del nivel primario, y es también en 1842 cuando se establece un organismo de formación superior; la Universidad de Chile. (Avalos, 2003).

Desde inicios de la República el interés no se centra sólo en proporcionar oportunidades para la formación educativa de la población, sino que también hay gran preocupación por formar maestros para ellas. En la constitución de 1882 y bajo la Jefatura de Estado del Director Supremo Bernardo O'Higgins, se establece la creación de escuelas parroquiales. (Escudero, 2015)

Avalos (2003) señala que durante las décadas posteriores hubo una expansión considerable de la formación docente primaria y secundaria. El mismo autor indica, que a las ya creadas Escuelas de Preceptores encargadas de la formación de profesores primarios, se fueron sumando otras fundadas a instancias particulares que continuaban formando a los docentes. A todo lo anterior se suman las escuelas que eran creadas por las nacientes universidades.

Ya en la primera parte de los años noventa y con el regreso a la democracia en Chile, se observaba claramente la debilidad de la formación de docentes. La época militar realizó reformas estructurales que incidieron en el sistema de educación superior y en especial en la carrera de pedagogía. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre los factores en un grave deterioro de las

remuneraciones para los docentes en servicio, debilitó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos. (Avalos, 2003)

El 21 de mayo de 1996, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. (Cox et al., 1999).

La organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) realiza un informe titulado “Reformulando la carrera docente en Chile”, en el documento se señala que:

La calidad del sistema educacional de hoy es la base para la prosperidad económica y social del país de mañana. Chile ha iniciado una amplia reforma para mejorar la calidad y equidad de su sistema educacional en varios frentes, incluida la educación y atención temprana de la infancia, el financiamiento escolar, la selección estudiantil, la gobernanza en los colegios y la estructura de carrera docente, la formación y capacitación vocacional y la educación superior. (2005:1)

La OCDE plantea que nuestro país tiene como desafío mejorar el estatus docente, mediante la reformulación de la carrera docente. En menester, para cumplir dicho cometido que haya una mejora en las condiciones de apoyo a los profesores que los incentiven a perfeccionarse. Algunos de los desafíos que se identifican en el documento de la OCDE y que tiene Chile para atraer, desarrollar y retener a docentes de calidad son:

- Asegurar que los mejores postulantes ingresen y permanezcan en la profesión.
- Apoyar a los profesores para que se desarrollen, mejoren y crezcan como profesionales.
- Mejorar las condiciones para la enseñanza en todos los colegios.

Los profesores tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar que las estructuras, presupuestos, programas de estudio, inspecciones y sistemas de rendición de cuentas, o la gobernanza. Por lo tanto, el objetivo debería ser la elaboración de políticas universales que permitan reclutar a profesionales titulados altamente calificados, ofrecer un desarrollo profesional continuo y asegurar la progresión en la carrera, así como también ofrecer condiciones laborales y salarios atractivos. (Schleicher, 2011).

1.2. Origen de las competencias

Las competencias, parten inicialmente desde el mundo del trabajo, principalmente en Norteamérica en la década de 1960, ya que los países de la región estaban pasando dificultades económicas, entonces, aparece este modelo, que se enfoca en la capacitación más específica, en el aumento de la productividad, en “aprender a hacer”, intentando aplicar este modelo en la población joven trabajadora de la época. (Moya, 2006)

El término de competencia, es utilizado entre Canadá y Estados Unidos, considerando que la década de los 60 fue de crisis económica en dichas naciones, por lo tanto se busca el desarrollo de capacidades que permitieran a los jóvenes aprender a aprender. (Unesco, 2013)

Martens, (2000), en Tobón (2004) menciona que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas para promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral.

Países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, siempre preocupados por tener organizaciones altamente productivas, incursionaron en el campo de la formación de trabajadores y directivos en el modelo de competencias. Sin embargo, es hasta la década de los 90 cuando se consolida la gestión del talento humano basado en competencias y se desarrollan técnicas específicas para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, evaluación y ascenso, basados en este enfoque.

En nuestro país la competencia laboral está definida como:

“son aptitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo.” (Texto del Proyecto de Ley). Dicho de otra manera, es la capacidad de vincular las destrezas prácticas (hacer) y los conocimientos teóricos (saber) en un saber hacer. (Chilevalora, s/i)

El mencionado texto del proyecto de ley adopta un concepto de competencias orientado a competencias en el ámbito del trabajo. Así, las Competencias Laborales, “*son todas las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo*”. (Ley N° 20.267, 2008:19)

Algunas competencias que Chile Valora, establece como transversales o genéricas son:

Trabajo en equipo y comunicación:

- Participa y trabaja colaborativamente en las tareas que le corresponde, orientados a objetivos comunes y al fortalecimiento del equipo.
- Comprende y se expresa verbalmente, no verbalmente y por escrito, con diversos propósitos comunicativos en la relación con otros.

Resolución de problemas:

- Reconoce la presencia de problemas y utiliza fuentes de información para implementar acciones para su resolución.

Iniciativa y aprendizaje permanente:

- Aplica en su trabajo nuevos aprendizajes para su desarrollo personal y laboral, adaptándose a un entorno cambiante.

Ítem Efectividad Personal

- Efectúa su trabajo de forma responsable y autónoma y trabaja en base a una planificación previa.

Fuente: <http://www.chilevalora.cl/competencias-laborales/competencias-transversales>

1.3. Concepto de Competencia y su evolución

Según Corominas (1987), competencia viene del latín *competere*, que en español se relaciona con “competer” y “competir”, desde el siglo XV, *competere* vino a significar “pertener a” “incumbir” dando lugar al sustantivo *competencia*, y al adjetivo *competente*, para indicar apto o adecuado. (Reperza, 2009)

Desde el origen de la palabra, la competencia tiene relación con el acto de competir, de disputa, sin embargo, el concepto que es atinente a nuestra investigación es aquel que está relacionado con el acto de ser competente, en términos de saber hacer.

Como dice Mertens, (1996) es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Díaz y Arancibia, 2002)

La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. (Gonczi & Athanasou, 1996:25).

El concepto de competencia ha sido tradicionalmente asociado con rasgos de la personalidad o aptitudes, además de actitudes, valores, etc. Sin embargo, se ha construido un nuevo concepto que va adaptándose al contexto económico-laboral que ha ido configurándose en las últimas décadas. Blanco, (2009). Es así como, según Spencer y Spencer (1993), las competencias pueden incluir:

1. Motivos: la causa de las acciones, lo que hace que se comience, se dirija y se seleccione una conducta hacia determinadas metas y no otras.
2. Rasgos: modos consistentes en respuesta a situaciones.
3. Autoconcepto: autoimagen, actitudes y valores.
4. Conocimiento: dominio de los contenidos de las diferentes áreas.
5. Habilidades: destrezas para realizar una actividad física o intelectual determinada.

Las habilidades mentales o cognitivas, incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de información, determinación de causa y efecto, planificación) y pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en información compleja).

En el libro de origen español “Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior” se define competencia desde dos fuentes principales, desde el mundo del trabajo, y desde el mundo de la educación. La primera, concibe a la competencia como una capacidad que solo puede desplegarse en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. La segunda, señala que tanto en las escuelas como en las universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero se acepta que su demostración se lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa.

Con todo, que exista competencia laboral, no asegura el éxito en la ejecución de un trabajo, en este sentido la competencia es solo una capacidad real y demostrada. Aún cuando existe una heterogeneidad en la conceptualización de competencia, lo que dificulta llegar a un consenso en cuanto a su sentido, es posible afirmar que, hay cuatro conceptos fundamentales que la sustentan. (Blanco, 2009).

- Posibilita el dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales.
- Está ligada al desempeño profesional.
- Se vincula a un contexto determinado.
- Integra diferentes tipos de capacidades.

Por otra parte, hasta la década de 1980 se manejaba una concepción de competencias profesionales simple, factorialista, en virtud de la cual las competencias se entendían como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente. Al respecto, es interesante destacar que a partir de allí ha evolucionado para devenir en una concepción compleja, personológica, que defiende las competencias como configuraciones funcionales de la personalidad que integran conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se construyen en el proceso de interacción social y que expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio eficiente y responsable de la profesión. (González, 2007).

Para ello se desarrolla el tema de la superación del enfoque simple de las competencias profesionales en virtud del cual las mismas se entienden como cualidades aisladas, fundamentalmente de índole cognitiva y predeterminantes del éxito profesional en escenarios laborales concretos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en dichas cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona integral, construye, pone en acción e incorpora sus cualidades motivacionales y cognitivas para poder desarrollar una actuación profesional eficiente, cualquiera sea el ámbito en el que deba desempeñarse. (Maura, 2008).

Para la universidad actual, cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. (Blanco, 2009).

En palabras de la UNESCO

No basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional. El profesional competente no es solo aquel cuyo conocimiento y habilidades le permiten desarrollar con éxito su cometido laboral, si no que es un fenómeno complejo donde la actuación del profesional está encaminada a cualidades como la iniciativa. (Delors, 1996: 99).

Así lo destaca Le Boterf (2001 :54) cuando expresa que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de

recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera).

En una ponencia para la Dirección Nacional de Servicio Civil, realizada el 27 de julio de 2005 en Santiago de Chile, Guy Le Boterf, experto en gestión y desarrollo de competencia, establece una distinción simple para evitar confusiones cuando se habla de competencias:

• **Ser Competente:** Es ser capaz de actuar con pertinencia y competencia en una situación de trabajo (actividad a realizar, acontecimiento que hay que enfrentar, problema por resolver, proyecto a realizar). Ser competente es ejecutar una práctica profesional permanente, movilizand o una combinación adecuada de recursos (saberes, saber-hacer, comportamientos, formas de razonamiento).

• **Tener Competencias:** Es tener recursos (conocimientos, saber hacer, métodos de razonamiento, comportamientos) para actuar con competencia. *“Tener recursos es pues una condición necesaria pero no suficiente para actuar con competencia”* Le Boterf(2005, p: 55).

Cuadro 1 Resumen comparativo de términos descriptivos de las competencias

COPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES
Competencias genéricas	Competencias profesionales	Competencias actitudinales
Competencias básicas	Competencia en el puesto de trabajo	Competencias valóricas
Preponderantemente saberes	Preponderantemente habilidades	Preponderantemente relacionadas con Valores
Relativas al “Know Why”, o por qué ocurre tal fenómeno	Relativas al “Know How”, o como resolver tal problema	Relativas al “Know Who”, o con quien(es) relacionarse
Saber	Saber hacer	Saber ser - Saber convivir
Énfasis en conocimientos	Énfasis en destrezas	Énfasis en Valores
Énfasis en habilidades cognoscitivas	Énfasis en habilidades motoras y sensoriales	Énfasis en habilidades psicológicas
Conocimiento técnico	Destrezas	Sociales
Competencias transversales o sistémicas	Competencias Instrumentales	Competencias de desarrollo personal

Hawes & Covalán, (2004; p: 7)

El cuadro ha sido extraído del estudio “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile” de los autores Oscar Corvalán Vásquez y Gustavo Hawes Barrios, y que fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) su objetivo es analizar las características personales del profesional, técnico o trabajador calificado, sin embargo en palabras de los autores... “*es necesario especificar la calidad de los recursos del medio ambiente de trabajo (bases de datos, redes de expertos, estructuras organizacionales y materiales disponibles), la organización del trabajo y las normas o estándares predefinidos para alcanzar en la aplicación de una determinada competencia.*” (Hawes & Corvalán, 2004)

Con todo para establecer que una persona es competente o actúa con competencia, no basta, con que sea capaz de aplicar los conocimientos técnicos y cognitivos propios de la actividad de que se trate, parece necesario agregar otras habilidades. Así lo describe Le Boterf (2001), al decir, *...una persona sabe actuar con competencia si ella:*

- *Sabe combinar y movilizar un conjunto de recursos personales adecuados (conocimientos, saber hacer, comportamientos) así como de su entorno (bases de datos, colegas, expertos, otras profesiones);*
- *Para administrar un conjunto de situaciones profesionales;*
- *Con el fin de producir resultados (productos, servicios) que satisfagan ciertos criterios de calidad para un destinatario (cliente, paciente, etc.)*

En definitiva, como el autor lo describe aquellos conocimientos adquiridos en la formación inicial de un profesional son una condición necesaria para su desempeño laboral, sin embargo, son insuficientes para adquirir las competencias que lo hagan un profesional exitoso en su quehacer. Por su parte, la formación inicial es la aptitud para ejercer un empleo que solo define el umbral de entrada para el cargo o actividad de que se trate, es un estándar mínimo para poder ejercer un empleo. En cambio, la competencia es el grado profesional con el cual se ejerce el cargo. Así por ejemplo, dos personas pueden tener la misma formación y ejercer el mismo cargo con mayor o menor competencia. (Le Boterf 2001).

1.4. Tipos de Competencias

1.4.1. Competencias Genéricas

En primer término, las competencias genéricas son *“aquellas que describen los comportamientos asociados a desempeños esperados por las compañías por parte de todos sus empleados, por ser consideradas claves para el alcance de su visión y misión. Deben verificarse en toda la organización”*. (Rodríguez, 2005:9)

Competencias genéricas en un sentido amplio o más simple es la *“capacidad de enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado”*. (Zabalza, 2005:)

El proyecto Tuning (2004) para América Latina, en términos generales, busca afinar las estructuras educativas iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia, el proyecto agrupa las competencias genéricas en tres tipos. (González & Wagenaar, 2003)

- Instrumentales, es decir, de tipo metodológico o de procedimiento, como por ejemplo, la capacidad de análisis y síntesis.
- Interpersonales, que se refieren a la capacidad para relacionarse, como por ejemplo: el trabajo en equipo.
- Sistémicas, o sea, relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto, como por ejemplo: el aprendizaje autónomo o el liderazgo.

En la revista de educación *“Percepciones del Profesorado ante la Incorporación de las Competencias Genéricas en la Formación Universitaria”* se establecen un modelo con cuatro tipos de competencias genéricas; i) Gestión de uno mismo: gestión eficaz del tiempo, capacidad de adaptación o aprendizaje, etc.; ii) Gestión de otros: capacidad de negociar o delegar, trabajo en equipo, etc.; iii) Gestión de la información: uso adecuado de fuentes de información, presentación de información (oral, escrita, etc.); iv) Gestión de la tarea: identificar características importantes, conceptualización, identificación de prioridades, etc. Bennett, Dunne y Carre (1999:77)

A continuación, presentamos una síntesis de las principales competencias genéricas básicas más citadas en la bibliografía especializada, tomada de un estudio realizado en la Universidad Politécnica de Valencia. Facultad de Administración y Dirección de Empresas. Departamento de Economía y Ciencias Sociales. Valencia, España. El estudio se titula, Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad.

Cuadro 2 Síntesis de competencias genéricas básicas

Competencia genérica	Autores
Trabajar en equipo	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Pedraja et ál. (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Martínez, García y Llamas (2007); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Habilidad en comunicación oral	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Martínez et ál. (2007); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Planificación, coordinación y organización	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Martínez et ál. (2007); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Adaptabilidad	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Marzo et ál. (2006); Martínez et ál. (2007); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Capacidad de análisis	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Pedraja et ál. (2004); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Martínez et ál. (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Habilidad en comunicación escrita	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Mir (2007); Yaniz (2008).
Habilidad para resolver	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003);

problemas	González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Martínez et ál. (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Habilidad para el aprendizaje	Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Rodríguez (2005); Marzo et ál. (2006); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008). Capacidad de liderazgo Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Rodríguez (2005); Corominas et ál. (2006); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Yaniz (2008).
Documentar ideas e información	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Corominas et ál. (2006); Marzo et ál. (2006); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008). Iniciativa Bennett et ál. (1999); Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Pedraja et ál. (2004); Marzo et ál. (2006); Martínez et ál. (2007); Yaniz (2008).
Trabajar independientemente	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Marzo et ál. (2006); Ortoll (2004); Martínez et ál. (2007); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Capacidad de negociación	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Rodríguez (2005); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Yaniz (2008).
Conocimiento de idiomas	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Mir (2007); Rué (2008); Yaniz (2008).
Creatividad	Guerrero (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Rodríguez (2005); Marzo et ál. (2006); Rué (2008); Yaniz (2008).
Conocimiento de informática	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Ortoll (2004); Marzo et ál. (2006); Mir (2007); Yaniz (2008).
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	Bennett et ál. (1999); Ginés (2003); González y Wagenaar (2003); Pedraja et ál. (2004); Grant y Dickson (2006); Marzo et ál. (2006); Yaniz (2008).

Ricolfe & Escribá (2013:540)

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo de carácter público y autónomo, que tiene como fin verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, y los programas que estos imparten, fue creada por medio de la ley 20.129 del 17 de noviembre de 2006. La CNA declara que, en el plan de estudios, como criterios generales de evaluación para carreras profesionales los criterios de evaluación debieran contemplar explícitamente objetivos de aprendizaje de carácter general, tales como la comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, interacción social, autoaprendizaje e iniciativa personal, formación y consistencia ética, pensamiento globalizado, formación ciudadana, sensibilidad estética y describe explícitamente qué entiende por cada una de estas competencias.

Establece además los criterios generales para las licenciaturas, señalando que cada unidad académica de educación superior debieran garantizar que la formación del licenciado se realice en un ambiente de desarrollo intelectual y personal propio de una comunidad académica, en el que se desarrollen actitudes o conductas relacionadas con la formación y consistencia ética, formación integral, formación ciudadana, discernimiento estético y conciencia ambiental, en el documento se explicita qué se entiende por dichas actitudes o conductas.

En relación a los criterios generales de evaluación para las carreras profesionales el plan de estudios debiera contemplar explícitamente objetivos de aprendizaje de carácter general, tales como; comunicación, capacidad para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral, escrito y del lenguaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión, pensamiento crítico, solución de problemas, interacción social, autoaprendizaje e iniciativa personal, formación y consistencia ética, pensamiento globalizado, formación ciudadana, sensibilidad estética. CNA, (s/i)

Todas las competencias de carácter general que la CNA establece, están orientadas a las exigencias sociales del mundo laboral, tal como señala Tobón (2006:14)

En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia

de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad.

De igual manera el proyecto Tuning (2004) apunta en el mismo sentido señalando que: *“...el desarrollo social y económico debe ir paralelo a la educación en el marco de un mundo globalizado, pues vivimos en una sociedad de la globalización, conocimiento e información”*.

Sin embargo, al no haber un acuerdo en los planes de estudios de las universidades son todas distintas en la declaración de sus competencias. Los planes de estudios no están correlacionados, por tanto, no hay un perfil único de profesional en Chile, los programas de estudios son muy generales.

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2006:24).

Esta definición muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

1.4.2. Competencias Específicas:

Tuning es un proyecto que primero tuvo su origen en Europa, que desde el año 2001 había tenido una gama de universidades haciendo un esfuerzo por crear el Espacio Europeo en Educación Superior (EEES).

Durante una convención en el año 2002 en España, los representantes de América Latina al escuchar los resultados de la primera fase de Tuning, tuvieron la inquietud de replicar este proyecto. Por lo tanto, Tuning pasa a ser una idea intercontinental, ya que ha sido nutrido tanto por académicos europeos como americanos.

Tuning es un avance, en el sentido de que también manifiesta la necesidad de la educación actual, de proyectar sus aprendizajes basados en competencias.

Objetivos del proyecto:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

[Proyecto Tuning América Latina (2004-2008) Objetivos.]

La educación basada en competencias y en específico las declaraciones y acuerdos tomados en el denominado proyecto Tuning, por su denominación inicial en Europa como el “Tuning Educational Structures in Europe”, son primordiales para el entendimiento de las competencias en general y de las competencias específicas. Tuning definió las competencias como *“Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”*. El proyecto Tuning buscó responder a ciertas interrogantes y desafíos que se había propuesto Europa para la creación de un espacio educativo superior europeo, que en pocas palabras fuera el reflejo de la globalización y fortalecimiento de Europa en la educación superior en similares características a lo sucedido con la creación del espacio económico europeo y la implementación del Euro en la Comunidad Europea.

Tuning tuvo el proyecto de crear una metodología para dar respuesta a los desafíos que Europa se había puesto con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), de todos los puntos de la declaración firmada por los ministros de educación de los países europeos, el punto que mayor relevancia tomó, en torno a la adaptación de las competencias para poder sustentar la metodología del proyecto Tuning fue la *“Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.”* (UE, 1999)

Con esto en vista el proyecto Tuning debía ser el principal impulsor de los cambios que Europa había buscado realizar en educación en el plazo de 10 años desde la firma de la declaración de Bolonia. Durante los primeros 3 años el proyecto Tuning logra dar respuesta sobre todo a la determinación de las competencias genéricas, luego de las competencias

específicas y por último al fortalecimiento del creditaje para poder dar robustez al intercambio de créditos en el espacio educacional europeo. Es en este contexto, al terminar estos 3 primeros años con grandes avances, sobre todo en lograr definir las competencias con la ayuda del trabajo mancomunado de las comunidades educativas (representadas por los académicos y estudiantes) y la retroalimentación de las necesidades de la sociedad (representado por los grupos de empleadores, egresados y la sociedad civil). Como establecieron los grupos del proyecto Tuning Latinoamérica, creado al alero del programa Alfa de la UE que busca generar alianzas de trabajo y cooperación entre Latinoamérica y Europa en el ámbito de la educación superior, con posterioridad *“En primer lugar, podemos afirmar que Tuning es una red de comunidades de aprendizaje. Tuning puede ser entendido como una red de comunidades de académicos y estudiantes interconectadas, que reflexiona, debate, elabora instrumentos y comparte resultados”* (López, 2013:9).

Los logros del proyecto Tuning, llevaron a que se planteara a la comunidad Europea, promover las experiencias de Tuning a otras latitudes, siendo el primer paso América Latina por su relación especial con Europa y sus modelos de educación (las primeras universidades de América Latina fueron fundadas en la época colonial) y por los intereses europeos en pos del desarrollo de América Latina. Esto sumado a que ya en 1999 la UE y los países de Latinoamérica y el Caribe habían firmado acuerdos de cooperación (a este proyecto se le denominó Alfa Tuning). En el año 2004 en Guadalajara se dará aún más forma al firmar la denominada declaración de Guadalajara que en su punto 89 establece:

Acordamos extender hasta el 2008 el Plan de Acción 2002-2004 para construir un Espacio Común de Educación Superior entre América Latina y el Caribe-Unión Europea. Los países participantes hacen un llamado a otros países en ambas regiones para unirse a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Invitamos a los ministros correspondientes a reunirse en el 2004 para diseñar programas, proyectos y acciones para el Plan de Acción 2004-2008. Les pedimos tomar en cuenta, según corresponda, las propuestas hechas por instituciones de educación superior y asociaciones y redes de universidades. (Declaración de Guadalajara, 2004:13)

CG: Competencia General

CE: Competencia Específica

Cuadro 3 Las Competencias del Meta-perfil agrupadas en Dimensiones (Latina, T. A. (2013:22)

Dimensión Profesional	Dimensión Académica	Dimensión Social
CG1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	CE18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.	CG22 Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
CG7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	CE2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad	CE26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favorecer los proceso de desarrollo de la comunidad.
CG16 Capacidad de tomar decisiones	CE16 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	CG5 Responsabilidad Social y compromiso ciudadano
CE7 Diseña e implemente diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados	CE1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	CG18 Habilidades Interpersonales.
CE19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo	CE12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes niveles y aprendizajes	CG17 Capacidad para trabajar en equipo
CE9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	CG 45%	
CE13 Diseña e implementa acciones educativas que integra a personas necesidades educativas especiales		
CG15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas		
CG8 Habilidades en el uso de las		

tecnologías de la información.	CE 55%
CE3 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizajes según contextos	

1.5. Competencias en la Educación

Las competencias en la educación, al igual que en el mundo laboral, parten en Norteamérica, en la década de los 90, es cuando este enfoque entra con fuerza, para luego entrar en Europa, y posteriormente en América Latina.

“la primera vez que se empleó fue en 1992 en Estados Unidos, cuando la comisión de trabajo de ese país conformó una comisión de expertos que elaboró un proyecto titulado “lo que requieren las escuelas”. (Vega Renan, citado en Reperza, 2009)

A continuación, se exponen conceptos de competencias, con un enfoque más genérico, desde el mundo más académico.

“la competencia se concibe como una construcción social de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos (...) con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (Universidad Autónoma de México, citado en Ramos 2007)

“un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2006:75, en Ramos 2007)

“la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud 2004:11, citado en Ramos 2007).

Inferimos en base a estas definiciones, que las competencias surgen de una necesidad o construcción social sobre los aprendizajes esperados del profesional, para que pueda resolver tareas determinadas.

1.5.1. Los cuatro pilares de la educación y las competencias

Las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales. (Corominas, 2001; p: 307).

En el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, publicado en 1996, en la reunión: La Educación Encierra un Tesoro, presidida por Jacques Delors, Presidente de la Comisión, aparecen los cuatro pilares de la educación. Los cuatro pilares de la educación que Delors (2003) identifica son los siguientes:

- ***Aprender a conocer:*** *combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño grupo de materias. Aquí se incluye el aprender a aprender, para aprovechar las posibilidades de la educación a lo largo de la vida.(p:104)*
- ***Aprender a hacer:*** *a fin de adquirir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y también a trabajar en equipo.(p:105)*
- ***Aprender a vivir juntos:*** *desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realizar proyectos comunes, resolver conflictos y tener respeto a valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. (p:107)*
- ***Aprender a ser:*** *para que florezca mejor la propia personalidad y se obre con capacidad de autonomía, juicio y de responsabilidad personal; en forma creciente. Sin menosprecio de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc. (p: 109).*

Las competencias profesionales desde una concepción más compleja están directamente relacionadas con los 4 pilares de la educación que describe Delors (2003), junto con el

último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 2013)

1.5.2. Competencias en Educación Superior en la realidad Europea

En Europa el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) supone un escenario común que permite la movilidad de estudiantes y la compatibilidad de títulos Universitarios, ello va de la mano con la entrega de una educación de calidad. El EEES, ha supuesto una transformación de las universidades y de todos los agentes que la definen: profesores, estudiantes e instituciones, ésta transformación está relacionada con el cambio en el modelo tradicional seguido por estas instituciones hasta este momento. Así de las universidades se espera que además de sus objetivos principales hasta la fecha, investigar y transmitir conocimientos, desarrollen competencias en los estudiantes que aumenten su empleabilidad. Este cambio en el modelo ha acercado la Universidad al mundo profesional y a la sociedad. (Blanco, 2009)

Esto se puede comprobar en una reciente publicación de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), en el que se recogen los planteamientos a seguir en la educación después del 2015. En el mismo, se reafirma su visión y se indica que, el objetivo de la educación debería contemplarse desde la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en el que se adquieran conocimientos y competencias. (UNESCO, 2014)

Una red de universidades españolas, realizaron un proyecto que fue seleccionado y financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el fin de desarrollar estudios y supuestos prácticos a modo de propuesta no vinculante para el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia. El proyecto fue un diseño de un Título de Grado adaptado al EEES y fue denominado el Libro Blanco.

En un informe que tiene como investigador principal al Dr. Antonio Fraile Aranda, se indica que con los libros Blancos, en los que ANECA establece guías de la reforma de las titulaciones, es que aparecen las competencias en el escenario español, esa concepción de las competencias establecida en el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003), ha influido no sólo en esos primeros documentos, sino también en otras actuaciones como las experiencias piloto o el diseño de guías de cursos y materias (Escudero, 2015).

Tuning, es un proyecto que primero tuvo su origen en Europa, que desde el año 2001 había tenido una gama de universidades en un esfuerzo por crear el EEES. El proyecto Tuning se desarrollará con más detalle en el ítem de competencias específicas, lo relevante es que se convierte en el principal referente para diseñar propuestas curriculares para las titulaciones de España y constituye un referente para valorar las competencias docentes que se recogen en los Grados de Maestro de Educación Primaria (mención educación física) y al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España. (Fraile & López, 2013).

El discurso de las competencias, hay que situarlo en el proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad. El informe de Eurydice (2003) sobre la profesión docente en Europa, señala cómo conseguir que el profesorado se capacite y realice una docencia de forma efectiva. Esto exige elevar la calidad de la formación inicial de los docentes, con unas mejores competencias que respondan a las demandas sociales presentes y futuras...Lo cual está determinando no sólo que se modifique el currículo formativo basado en competencias generales y específicas, sino el papel del profesor universitario que tiene que desarrollar las competencias que le ayuden a ser un buen docente (OCDE, 2005; Perrenoud, 2004; Bain, 2006). (Fraile & López, 2013:5).

1.5.3. Modelos para describir las competencias en la Educación Superior en Chile

Cuadro 4 Modelos más importantes de descripción y normalización de competencias

Tipo de modelo de descripción y normalización de competencias	Énfasis en la descripción
A. Normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral-profesional -Unidades de competencia	-Elementos de competencia
B. Normalización basada en niveles de dominio y rúbricas	Niveles de dominio en cada competencia y rúbricas
C. Normalización basada en niveles de dominio solamente	Sólo niveles de dominio en cada competencia
D. Normalización sistémico –compleja: problemas y criterios	-Problemas -Competencias –Criterios
E. Normalización basada en criterios de desempeño –Competencias	-Criterios en cada competencia

Tobón (2008)

El modelo más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias es el Sistémico Complejo (Tobón, 2008). Este modelo se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios. El modelo ha surgido con el fin de hacer más ágil y rápido el proceso de describir las competencias y establecerlas como el centro de un perfil académico profesional de egreso, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. Muchas universidades vienen adoptando este enfoque después de pasar por los otros modelos, con el fin de hacer más viable la formación y evaluación de competencias desde los maestros y maestras. (Tabón, 2008).

Un estudio del año 2004 titulado “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile” tuvo por objetivo un proyecto de

rediseño curricular de los programas de pregrado de dicha universidad, dando a conocer una experiencia de aplicación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria en Chile. (Hawes & Corvalán, 2004).

Moller & Rapoport (2003), aseguran que cada cinco años se multiplica por dos el capital de conocimiento instalado en las distintas disciplinas, es por ello, que la especificidad ha perdido relevancia, para evitar que la caducidad del conocimiento sea mayor. La formación profesional apunta a que el profesional sea capaz de explicarse por qué ocurren las cosas, qué ocurre en su dimensión más descriptiva, que es una competencia asociada a las prácticas y quién tiene el conocimiento y donde está, lo que se facilita por la utilización de internet y las redes sociales.

Hemos utilizado en nuestro trabajo el modelo Español como principal referente para diseñar nuestra investigación, debido a que las competencias profesionales estaban claramente desarrolladas y además por que el documento se encuentra en concordancia con el proyecto Tuning en Europa y en Latinoamérica. Es por eso, que a través de un cuadro de convergencias describimos las coincidencias que tienen los documentos españoles con el perfil objeto de nuestro estudio.

Cuadro 5 Cuadro de convergencia entre Perfil de Egreso PUCV, El libro Blanco de ANECA y CNA

PUCV	ANECA	CNA
1-.Demostrar actitudes consecuentes con la vocación de servicio hacia los demás y la comunidad, y con la educación de la persona a través de la motricidad, que le permitan actuar con integridad en el ejercicio profesional, y cultivar permanentemente su	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.	Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social. Las actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación: ética relación profesional entre pares y

formación ética y su identidad docente.		responsabilidad por los educandos.
2-.Demostrar actitudes de respeto por la propia salud y hábitos consecuentes con la calidad de vida personal, comunitaria y medioambiental, que son propios del ejercicio profesional del profesor/ profesora de educación física.	Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud. Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo.	Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social.
3-.Demostrar capacidad de comunicación oral, escrita y corporal en el liderazgo pedagógico de la disciplina con diferentes grupos etarios y socioculturales.	Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.	Capacidad para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito, y del lenguaje técnico y computacional pertinente a la disciplina.
4-.Demostrar autoestima positiva, seguridad personal, sensibilidad sociocultural, capacidad de autoaprendizaje	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad	Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar

<p>y autocrítica que le permitan ejercer un liderazgo pedagógico responsable con identidad, respeto a la diversidad, transparencia y autonomía profesional.</p>	<p>educativa</p> <p>Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.</p> <p>Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.</p>	<p>sus conocimientos anteriores.</p>
<p>5-.Demostrar creatividad y capacidad para reflexionar crítica y analíticamente, de modo que sea capaz de participar en la realidad profesional con originalidad y apertura a las transformaciones e innovaciones requeridas.</p>	<p>Capacidad de asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.</p>	<p>Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos anteriores.</p>

<p>6-.Demostrar actitudes positivas de respeto por los demás y de interrelación personal que le permitan comunicarse y participar cooperativamente en equipos disciplinarios e interdisciplinarios.</p>	<p>Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.</p> <p>Capacidad de trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.</p> <p>Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.</p>	<p>Interacción Social:</p> <p>Capacidad para formar parte de equipos de trabajo y participar en proyectos grupales.</p>
<p>7-.Demostrar actitudes de respeto y cuidado por el medioambiente durante el ejercicio profesional.</p>		<p>Conciencia Ambiental:</p> <p>Capacidad para comprender los problemas y desafíos que implican la protección del medio ambiente natural y urbano, y actuar responsablemente frente a ellos.</p>
<p>8-.Poseer una disposición positiva hacia las Tecnologías de la Información y la</p>	<p>Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las</p>	<p>Formación Integral:</p> <p>Capacidad para comprender los aspectos interdependientes del mundo</p>

<p>Comunicación (TICs) y hacia el aprendizaje de un segundo idioma.</p>	<p>tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Aplicar conocimientos básicos sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y su aplicación a un contexto informativo actualizado a fin de conocer los avances de la educación física y el deporte.</p>	<p>globalizado.</p>
<p>9-.Demostrar compromiso con el aprendizaje continuo que le permitan contribuir a la construcción de conocimiento y hacia su desarrollo personal.</p>	<p>Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.</p>	<p>Autoaprendizaje e iniciativa personal: Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos anteriores.</p>
<p>10-.Comprender, analizar y valorar las bases históricas, filosóficas, psicológicas y socioculturales que fundamentan la presencia y proyección de la Educación Física en la cultura y desarrollo humano.</p>	<p>Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.</p> <p>Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer</p>	

	<p>su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.</p>	
<p>11-.Comprender, analizar y valorar las bases históricas, filosóficas, socioculturales y psicológicas de la Educación y de la Pedagogía en Educación Física en particular, que le permitan reflexionar analíticamente en torno al ejercicio profesional, de manera interdisciplinaria y en el contexto de la realidad donde le corresponda desempeñarse.</p>	<p>Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)</p> <p>Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la administración educativa.</p> <p>Dominar la teoría y la didáctica específica de la Educación Física, los fundamentos y las técnicas</p>	

	de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.	
12-.Comprender, analizar y valorar el desarrollo humano, así como las distintas etapas de la vida y características que presentan diferentes grupos, que le permitan evaluar necesidades educativas, y responder profesionalmente a los requerimientos relacionados con la motricidad humana, la educación y salud de las personas con sentido de apertura a la diversidad.	<p>Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)</p> <p>Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales,</p>	Solución de problemas: Capacidad de identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos.

	<p>y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.</p> <p>Conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa.</p>	
<p>13-.Comprender, analizar y valorar las diversas manifestaciones educativo - físicas, asociadas al juego y recreación, a los deportes tradicionales y emergentes, a las actividades rítmico expresivas, y actividades motrices en la naturaleza, de modo de contribuir a la educación de las personas a través de la motricidad y al cultivo de la práctica de la actividad física como derecho fundamental, expresión cultural y bien social de todas las personas.</p>	<p>Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.</p> <p>Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.</p> <p>Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural.</p>	<p>Conciencia Ambiental: Capacidad para comprender los problemas y desafíos que implican la protección del medio ambiente natural y urbano, y actuar responsablemente frente a ellos.</p> <p>Pensamiento Crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados.</p>

<p>14-.Comprender, analizar y valorar las bases biológicas, bioquímicas, anátomo-funcionales, biomecánicas, higiénicas, nutricionales, fisiológicas que permitan el diseño, orientación y evaluación de propuestas educativo - físicas en función de la salud de las personas, según los requerimientos que presentan los diferentes grupos.</p>	<p>Saber detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices, así como aplicar primeros auxilios.</p> <p>Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos.</p> <p>Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico, y a su relación con la salud, la higiene y la alimentación.</p> <p>Sólida formación científico cultural y tecnológica.</p>	
<p>15-.Comprender, analizar y valorar las bases filosóficas, psicosociales y éticas de la Educación Física en la vida de las personas, según los requerimientos particulares que presentan los diferentes</p>	<p>Conocer la imagen del cuerpo y el significado de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural.</p>	

grupos.		
16-.Diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar programas relacionados con la pedagogía de la motricidad humana, facilitando aprendizajes de los estudiantes en el marco de la realidad donde le corresponda actuar y de manera coherente con el proyecto educativo que se sustenta.	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural. Capacidad de utilizar la autoevaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.	
17-.Diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar programas recreativos, considerando los fundamentos psicosociales de la ludicidad humana, y principios y técnicas administrativo-recreacionales, así como las características y necesidades	Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de infantil y primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo comunicativas.	

<p>de los diferentes grupos de edad.</p>		
<p>18-.Diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar programas destinados a la enseñanza, aprendizaje y promoción de la práctica de los principales deportes, actividades motrices en la naturaleza y otras manifestaciones educativo-físicas de nuestra cultura, sustentados en sólidos principios científicos, pedagógicos y técnicos, así como las características y necesidades de los diferentes grupos etarios.</p>	<p>Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo.</p>	
<p>19-.Diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar programas educativo-físicos, estableciendo relaciones interdisciplinarias, facilitando aprendizajes vinculados a la salud de las personas.</p>	<p>Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de infantil y primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo comunicativas.</p>	

	Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo.	
20-.Diseñar, implementar, evaluar proyectos en el ámbito de la Educación Física, el deporte y la recreación, en diferentes contextos socioculturales, que respondan a los requerimientos de los grupos de destinatarios.		
21-.Investigar y analizar sus propias prácticas de enseñanza, así como la realidad donde ejerce profesionalmente, para construir nuevo conocimiento que permitan mejorar su desempeño docente y proponer estrategias en la resolución de los problemas que afectan la realidad.	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.	Solución de problemas: Capacidad para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos.

En los espacios que se encuentran vacíos en el cuadro de convergencias no se encontraron coincidencias para relacionar.

Capítulo II

MARCO METODOLÓGICO

2. Antecedentes del problema

La globalización y la sociedad del conocimiento han demandado grandes transformaciones, impactando directamente en la educación superior, a partir de lo cual las universidades europeas en los albores del siglo XXI deciden emprender una serie de reformas para enfrentar la nueva realidad económica, social y cultural de la globalización. En éste contexto, la Unión Europea contempla la necesidad que las instituciones de educación superior realicen cambios en los procesos formativos en los diferentes ciclos de enseñanza, incidiendo en las metodologías de enseñanza –aprendizaje, la estructura curricular, la gestión del personal docente, la movilidad estudiantil, entre otros aspectos relativo al proceso formativo de los nuevos profesionales.

Tras la declaración de la Sorbona de 1998, firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, y posteriormente la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de Educación de 29 países, se marca el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la intencionalidad de generar un escenario educativo común, con un sistema universitario flexible, que facilitara titulaciones que fuesen comparables y reconocibles en otros países y permitiese la movilidad de los estudiantes europeos. (Blanco, 2009).

Posteriormente en América Latina surge un proyecto paralelo e independiente, impulsado por diferentes universidades latinoamericanas y europeas, el cual procura armonizar las estructuras educativas de América Latina a favor de mejorar la colaboración e intercambiar información entre las instituciones de educación superior sobre la calidad, efectividad y transparencia de los procesos formativos. (Tuning, s/i)

Hasta el momento no existe una declaración que aúne criterios en cuanto a la formación integral y coherente entre los perfiles académicos de los graduados y los perfiles profesionales requeridos, tal como lo hiciera el EEES. En la actualidad en Chile, cada institución universitaria debe declarar un perfil de egreso en concordancia con criterios y

estándares para la evaluación de carreras de Educación, conforme a los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que procuran verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, y los programas que estos imparten. En términos generales este organismo, define tres grandes orientaciones: los Criterios generales de Evaluación para Carreras Profesionales, los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación y los Criterios generales de Evaluación para Licenciaturas (Comisión Nacional de Acreditación, s/i).

Estos criterios y estándares de evaluación son definidos por comités de consultivos al interior de la CNA, como lo son la Comisión Asesora de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y Comisión Nacional de Acreditación de Postgrados (CONAP).

Con todos estos antecedentes a disposición y con el propósito de conocer la apreciación y el nivel de satisfacción de los estudiantes y profesionales de la carrera de educación física de la PUCV, para aportar a la discusión de la formación de los profesores en nuestro país, hemos querido investigar acerca de cuáles son las competencias profesionales docentes con las que egresa el profesor de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de los cohortes desde el 2009 a 2012; utilizando como referencias principales un estudio español liderado por el Dr. Antonio Fraile Aranda de la Universidad de Valladolid, el Libro Blanco de Agencia Nacional ECA, los lineamientos de la CNA y sus documentos respectivos, el perfil de egreso del profesor de Educación Física de la PUCV, y muchos otros referentes teóricos y bibliográficos que darán un mayor sustento a la investigación y a las ideas que en esta se intenten desarrollar.

El proceso de reunir información acerca de las opiniones de los estudiantes y egresados será por medio de la formulación de interrogantes, de modalidad cerrada y abierta, como por ejemplo; ¿Cuáles son las mayores fortalezas y debilidades de su proceso formativo?, todo enmarcado dentro de las competencias genéricas y específicas presentadas en el perfil docente PUCV y en su experiencia como estudiantes.

Las respuestas de los sujetos de estudio serán sometidas a un análisis, con el objeto de conocer todas aquellas competencias que los estudiantes de último año y egresados declaran tener, una vez terminado su proceso universitario y con esa información, determinaremos si aquello que manifiestan efectivamente coincide con el plan de estudios de la carrera de Educación Física y con el perfil de egresados PUCV.

2.2 Problema a Investigar

- ¿Cuáles son las percepciones de un grupo de profesores egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica de Valparaíso en cuanto a las competencias recibidas durante el proceso formación docente inicial?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción de su proceso, su opinión respecto a las debilidades y fortalezas, y qué valoración le entregan a las habilidades mencionadas anteriormente?

Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es el tipo de competencias genéricas, competencias específicas disciplinares y competencias docentes que adquieren los estudiantes a lo largo de su proceso formativo?
- ¿Qué valor le entregan los egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Física a la evaluación de las competencias entregadas por los docentes en la etapa universitaria?
- ¿Cuáles son las competencias más valoradas por los egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Física?

- Las competencias que dicen poseer los egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, ¿Concuerdan con las planteadas en el perfil de egreso de la universidad?
- ¿Son suficientes las competencias entregadas por el perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Educación Física correspondiente al plan 1998?
- ¿Cómo se aproximan o distancian las competencias docentes de los profesores de Educación Física españoles y de nuestra Universidad?

2.3. Objetivos del estudio

2.3.1. Objetivo General

- **Primero:** Conocer la valoración que tienen los estudiantes y egresados, Plan de Estudios 1998 de la Escuela de Educación Física PUCV, sobre las competencias docentes adquiridas.
- **Segundo:** Conocer la opinión de los estudiantes y egresados acerca del proceso formativo de la escuela de Educación Física PUCV, plan de estudios 1998.

2.3.2. Objetivos Específicos:

- **Primero:** Comprobar el tipo de competencias genéricas, competencias específicas disciplinares y competencias docentes que adquieren los estudiantes a lo largo de su proceso formativo.
- **Segundo:** Identificar competencias programadas más valoradas por los estudiantes y egresados en ejercicio.

- **Tercero:** Identificar las características de las prácticas a través de las cuales los estudiantes adquieren las competencias.
- **Cuarto:** Valorar el grado en que favorece a los estudiantes la evaluación de la adquisición de competencias.
- **Quinto:** Identificar los instrumentos y técnicas declaradas en programas que serían frecuentemente utilizadas en la evaluación de competencias genéricas y específicas.
- **Sexto:** Identificar el nivel de satisfacción con el proceso formativo vivido en la Carrera.
- **Séptimo:** Identificar las principales fortalezas y debilidades que reconocen los estudiantes respecto del proceso formativo de la Carrera.

2.4. Metodología de la investigación

2.4.1. Tipo de investigación

De acuerdo a los objetivos planteados, y al tipo de preguntas utilizadas en el instrumento de evaluación, la presente investigación se considera de tipo cuantitativa al cual se aplica una técnica de análisis cualitativo de las preguntas abiertas para enriquecer los resultados.

La utilización de la técnica cualitativa, en esta investigación cuantitativa se justifica, ya que el propósito de estudio se centra fundamentalmente en la importancia hacia el o los sujeto(s) en cuestión, comprendiendo y valorando la opinión personal de cada uno de estos, y donde la interpretación que se deriva de las respuestas de los participantes adquieren plena relevancia para describir y valorar la realidad en cuestión (Rodríguez, Gil y García, 1999; Canales, 2006). El estudio también busca conocer la satisfacción de los sujetos respecto del proceso formativo, por ende el estudio busca comprender las opiniones que tienen los sujetos sobre el proceso formativo vivenciado; asumiendo desde esta perspectiva una dimensión cualitativa, asumiendo el paradigma interpretativo. “*La investigación*

cualitativa se concibe como holística, compleja y reflexiva, sin una separación estricta entre sujeto y objeto” (Gurdían, 2007:119).

Nuestra investigación es de carácter cuantitativa, fundamentalmente por la presencia del cuestionario como instrumento clave para la recopilación de datos, y por el análisis estadístico que se realizará con éstos y los resultados obtenidos. La presencia de los números, nos ayudará como componente importante de investigación, para que, además de poder conocer e identificar cuales están siendo las metodologías más valoradas por los estudiantes y conocer la opinión de estos acerca de la formación que han recibido, se podrá cuantificar la información obtenida y así realizar un análisis más contundente, representado mediante gráficos, cuadros comparativos, estadísticas, entre otros.

La dimensión cualitativa se refleja en la interpretación de los tipos de competencias que se espera sean adquiridos por parte de los estudiantes durante su proceso de formación docente, para luego comprobar mediante la propia percepción de esto si dichas competencias coinciden con lo vivenciado durante su actual experiencia profesional. Todo esto, utilizando como referencia las competencias docentes declaradas en el propio perfil de egreso del profesor de Educación Física de la PUCV, además de las competencias declaradas en los documentos de la CNA en Chile y ANECA en España.

2.4.2. Diseño de la investigación.

En el presente estudio, se hace uso de un cuestionario creado por un equipo de investigadores pertenecientes a varias universidades españolas, siendo coordinada por el Dr. Antonio Fraile Aranda de la Universidad de Valladolid. El cuestionario original ha sido validado en nuestro país por el Dr. Alberto Moreno Doña de la Universidad de Valparaíso; siendo adaptado por el equipo de tesis junto a la profesora guía de tal modo de responder a los intereses del presente estudio. Este instrumento ha sido organizado en seis secciones, tal como se precisa a continuación; para visualizar el cuestionario completo ver Anexo.

El cuestionario será utilizado como una herramienta de recolección de información. Para esto es necesario saber claramente que tipo de investigación queremos realizar, para determinar si nos puede ser de utilidad un cuestionario que responda a las necesidades de del estudio. (Martínez, 2002)

“Un cuestionario nos puede ayudar a obtener la información necesaria si nuestra investigación tiene como objetivo conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno o cómo o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas” (Martínez, 2002).

Sección 1:

Cuadro 6 Sobre las competencias desarrolladas en la carrera

Enunciado	Número de preguntas	Criterios de respuesta
Teniendo en cuenta el conjunto de las asignaturas cursadas en la carrera, ¿En qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes?	Esta sección consta de 49 preguntas.	0= nada / 1= poco / 2= medianamente / 3= bastante / 4= totalmente

Sección 2:

Cuadro 7 Sobre las metodologías empleadas

Enunciado	Número de preguntas	Criterios de respuesta
Cuando los docentes han utilizado metodologías activas de mayor protagonismo en las asignaturas de tu carrera, tales como: la enseñanza por descubrimiento o resolución de problemas.	Esta sección consta de una sola pregunta basada en el enunciado	0= nada / 1= poco / 2= medianamente / 3= bastante / 4= totalmente

Sección 3:

Cuadro 8 Sobre las evaluaciones empleadas

Enunciado	Número de preguntas	Criterios de respuesta
Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera.	Esta sección se divide en dos preguntas. La primera, se basa en el enunciado. Luego, dentro de la misma sección, el formato cambia; se plantea una pregunta general y en base a esta se entregan 15 enunciados.	1.- 0= nada / 1= poco / 2= medianamente / 3= bastante / 4= totalmente. 2.- 0= nada / 1= pocas veces / 2= algunas veces / 3= la mayoría de las veces / 4= siempre

Sección 4:**Cuadro 9 Grado de acuerdo en las formas de evaluación**

Enunciado	Número de preguntas	Criterios de respuesta
Se plantea una pregunta general, y en base a esta se presentan 7 enunciados, los que deben ser respondidos en base a los siguientes criterios de respuesta:	Siete enunciados	0= nada de acuerdo/ 1= poco de acuerdo / 2= ni de acuerdo ni desacuerdo / 3= de acuerdo/ 4= muy de acuerdo

Sección 5:**Cuadro 10 Grado de acuerdo con el sistema de calificación**

Enunciado	Número de preguntas	Criterios de respuesta
Se plantea una pregunta general, y en base a esta se presentan 5 enunciados, los que deben ser respondidos en base a los siguientes criterios de respuesta:	Cinco enunciados	0= ninguno / 1= poco / 2= medio / 3= alto/ 4= muy alto

Sección 6:

Cuadro 11 Grado de satisfacción

Enunciado	Número de preguntas	Criterios de respuesta
Se plantea un enunciado, y en base a este se realizan 4 preguntas. El formato para responder es según el grado de satisfacción.:	Las dos primeras preguntas. Las dos siguientes preguntas son de carácter abiertas, y se le permite al participante responder de forma libre.	0= mínima satisfacción / 10= máxima satisfacción.

2.4.3. Sujetos participantes.

En cuanto a los sujetos participantes, se seleccionaron en cuanto a la facilidad y proximidad de contacto, tanto como la representatividad que estos poseen al haber vivenciado y experimentado directamente la formación docente, por lo que poseen los atributos necesarios que permiten una proyección de aporte significativo a la investigación. De acuerdo a ello y a las particularidades del estudio se han seleccionado 56 participantes, consideradas como personas ideales para dar respuesta a las preguntas presentadas en el cuestionario investigativo, como a las interrogantes seleccionadas en la investigación pertinente.

Los participantes se seleccionaron bajo los siguientes criterios.

- Dichos participantes corresponden a profesores egresados de la carrera profesional Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica de Valparaíso.

- Profesionales recientemente titulados, sin superar los tres años después de haber finalizado su proceso formativo.
- Haber cursado el plan de estudios 1998.
- La proximidad de su estadía (Región de Valparaíso)

Cabe mencionar que del total de participantes 20 corresponde al género femenino y 36 al género masculino.

Tabla 1 Número matriculados, egresados y titulados por cohorte

Matrícula Cohortes 2009-2012

Cohorte de ingreso EF-PUCV	Año							
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
2009	74	69	65	64	56	18	7	3
2010		72	70	66	58	57	17	11
2011			72	61	57	52	52	14
2012				74	61	58	55	53
Total Anual	74	141	207	265	232	185	131	81

Titulados por Cohorte

Cohorte	Año				Total Cohorte
	2013	2014	2015	2016	
2009	9	34	11	1	55
2010		18	28	3	49
2011			26	13	39
2012				23	23
Total Anual	9	52	65	40	166

Egresados por Cohorte

Cohorte	Año				Total Cohorte
	2013	2014	2015	2016	

2009	21	30	3	2	56
2010		38	9	3	50
2011			39	5	44
2012				26	26
Total Anual	21	68	51	36	176

Fuente: (*Dirección de análisis institucional PUCV, noviembre 2016*).

2.4.4. Técnica de recogida de información: El cuestionario.

Para el proceso de recolección de información, y en concordancia con las particularidades del presente estudio, se ha replicado el cuestionario español derivado de la investigación del Dr. Antonio Fraile Aranda (2013) sobre las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física.

Casas, Repullo y Donaldo (2003) definen la encuesta o cuestionario como una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. Estos autores destacan cinco aspectos relevantes que debe poseer un cuestionario investigativo.

1) La información entregada por los encuestados es realizada en base a las manifestaciones de las percepciones y experiencias propias, por lo que cabe la posibilidad que la información obtenida no siempre refleje la realidad. 2) El cuestionario permite aplicaciones masivas, que, con técnicas de muestreo adecuadas, puede ser extendido a toda una comunidad. 3) el interés está en conocer a qué tipo población pertenece el sujeto o si es representativa de esta misma. 4) Permite la obtención de una gran variedad de temas 5) La información se recoge de modo estandarizado con instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc. Lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas.

Se ha utilizado una réplica contextualizada a la población chilena del cuestionario derivado de la investigación del Dr. Antonio Fraile Aranda (2013) sobre las competencias docentes en la formación docente inicial de las instituciones encargadas de impartir dichas competencias.

Los temas constituyentes del guion de cuestionario elaborado, giran fundamentalmente en torno a lo siguiente:

- Preguntas dirigidas a las competencias obtenidas desarrolladas en la carrera de Pedagogía en Educación Física.
- Concepciones de aprendizaje en cuanto a la utilización de metodologías por parte del docente de mayor protagonismo en las asignaturas, tales como la enseñanza por descubrimiento o resolución de problemas.
- Sobre la evaluación formativa y continua de las asignaturas, fichas de observación, debates, examen tipo test, examen de preguntas abiertas, presentaciones u otro tipo de evaluación utilizada.
- La relación estudiante profesor y las evaluaciones.
- La forma de establecimiento de calificaciones de las asignaturas impartidas.
- Grado de satisfacción de la carrera.
- Datos generales del encuestado.

La elaboración de dicho guion se realizó a partir de las preguntas y objetivos de investigación que nos orientan, como también del proceso de construcción del marco teórico de referencia. Antes de su aplicación, y respondiendo a criterios de calidad de todo proceso investigativo en cuanto mejorar cualitativamente el instrumento a utilizar, se

consultó a dos expertos en investigación cualitativa, correspondientes a Dr. Alberto Moreno Doña y Dr. Antonio Fraile Aranda, respondiendo a la claridad de las preguntas (redacción), y a la coherencia en relación a los objetivos del estudio.

Conjuntamente a ello, se realizaron 10 experiencias pilotos para constatar alguna dificultad respecto al guión.

Para el proceso de selección y realización del cuestionario, se solicitó en las dependencias de la Universidad Católica de Valparaíso una base de datos de correos electrónicos de las cohortes 2009, 2010, 2011 y 2012, por la cual se enviaron las invitaciones para completar dicho cuestionario. Sumado a esto, se utilizó la ventaja de la cercanía geográfica y de relaciones personales para solicitar la realización del cuestionario, que se realizó en forma digital.

El cuestionario utilizado, prácticamente en su totalidad, es considerado de tipo cerrado, ya que según Bernal (2006) son preguntas que le solicitan a la persona encuestada que elija la respuesta en una lista de opciones. La ventaja de este tipo de preguntas es que se elimina el sesgo del entrevistador, que es común en las preguntas abiertas, son fáciles de codificar y entregan respuestas concretas. Solo las tres últimas preguntas son de carácter abiertas. Se estructura en seis secciones, las cinco primeras con un total de 81 preguntas cerradas y la última sección es de carácter abierto, que hace consulta a la satisfacción y antecedentes generales que nos permitirán distinguir el perfil de los encuestados, tales como el sexo, la edad, el estado académico actual, etc.

2.4.5. Tratamiento de los datos

El análisis estadístico se realizó con el software SPSS v.2.3 y Excel 2010. Una vez obtenida la base de datos (bbdd) se realizó una revisión para verificar que todos los participantes contaban con las respuestas necesarias para llevar a cabo el análisis descriptivo.

Posteriormente se realizó un análisis descriptivo (demográfico) para conocer las características de los encuestados. Como el cuestionario contaba con respuestas tipo Likert (0-4) en todo su contenido, se calculó el puntaje promedio y varianza de los ítems para realizar los análisis comparativos, sin reescalar los puntajes.

Para el desarrollo del objetivo número uno se comparó las medias de los puntajes obtenidos por cada ítem en el software SPSS, luego gráficamente se comprobó las diferencias con el software Excel. El mismo procedimiento se realizó con la varianza. Se repitió dicho procedimiento para hacer las comparaciones por grupos y para cada dimensión del cuestionario.

Una vez obtenidos los resultados comparativos por ítems se calculó la media y varianza por dimensión, para esto se utilizó nuevamente el software SPSS, posteriormente se elaboró un gráfico en Excel para confirmar y presentar los resultados. De la misma forma se realizó la comparación por grupos (género, situación de la carrera, generación de ingreso, edad.)

Una vez obtenidas las medias por ítems se realizó un análisis entre las correlaciones obtenidas, con el software SPSS y en Excel. Se destacó las correlaciones más significativas que son aquellas superiores a 0,5.

Finalmente se calculó la media dimensional por encuestado, se promedió los puntajes de cada ítem que componían cada dimensión. Para esto se calculó un indicador (IGA= Índice Grado de Ayuda) que permitió ignorar las diferencias de escalas de los ítems (satisfacción 0-10). Una vez calculado el IGA por encuestado se calculó el IGA dimensional por encuestado y se asoció las medias de todas las dimensiones del cuestionario. Se destacó las correlaciones superiores a 0.5, como aquellas más significativas.

Para el proceso del análisis cualitativo, se utilizó el software Nvivo 11.0 en su versión gratuita para estudiantes, herramienta que nos permitió seguir las directrices de fragmentación de los datos realizando codificación abierta, para luego construir codificación axial y selectiva conforme a las tendencias de las opiniones que van surgiendo hasta la articulación definitiva de los datos y su agrupación conforme a la teoría. Mediante este programa, logramos evidenciar ciertas tendencias declaradas por los encuestados respecto de sus percepciones sobre las fortalezas y debilidades evidenciadas durante su proceso de pregrado. Esto nos permite ordenar de mejor manera la información recopilada, y a la vez darle un mayor sustento a la investigación.

2.4.6. Criterios éticos

Todos los profesionales que fueron invitados a ser partícipes de esta investigación, fueron informados de los distintos aspectos que conciernen al estudio vía electrónica. En este correo, se les realiza una breve introducción que invita a realizar el cuestionario, y se entregan las instrucciones para llevarlo a cabo de manera correcta.

Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos considerado los siguientes criterios éticos, presentes tanto al momento de realizar los cuestionarios a los participantes, como para el posterior manejo de la información obtenida. En este sentido:

- **Confidencialidad:** Se resguarda la identidad de todos quienes respondan el cuestionario, y se deja solo de manera voluntaria la opción de dejar el correo electrónico. *“Se debe garantizar el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Esto ayuda a ganar la confianza del encuestado y a facilitar que responda con más libertad”*. (León y Montero, 2003; Martínez, 2002).

- **No alterar los datos:** Presentar única y exclusivamente, los datos y las respuestas tal como fueron entregadas por los participantes, sin intervención de parte nuestra. El posterior análisis de estos, se hará en base a los resultados obtenidos, y no con la finalidad de concluir u obtener una idea predeterminada. Este criterio, es uno de los más relevantes, y así lo indican algunos autores; *“no utilizar nunca en beneficio propio informaciones privilegiadas obtenidas de forma confidencial”* (Aznar, 1999: 192)
- **Representatividad:** Tratar de consultar la mayor cantidad de datos posibles, es decir hacer participar a la mayor cantidad de gente, con el fin de darle una mayor consistencia y validez a la investigación.

Capítulo III
HALLAZGOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
DE LA INVESTIGACIÓN

3. Hallazgos, Análisis y Discusión.

3.1. Análisis Cuantitativo

3.1.1. Proceso de análisis de la información.

En concordancia con lo expuesto en el marco metodológico del presente estudio, el análisis cuantitativo se realizó sobre la base de datos que nos proporcionó las respuestas del cuestionario realizado. Para trabajar los datos se utilizó el software SPSS V2.3 de IBM y Excel 2010 de la suite ofimática Office de Microsoft.

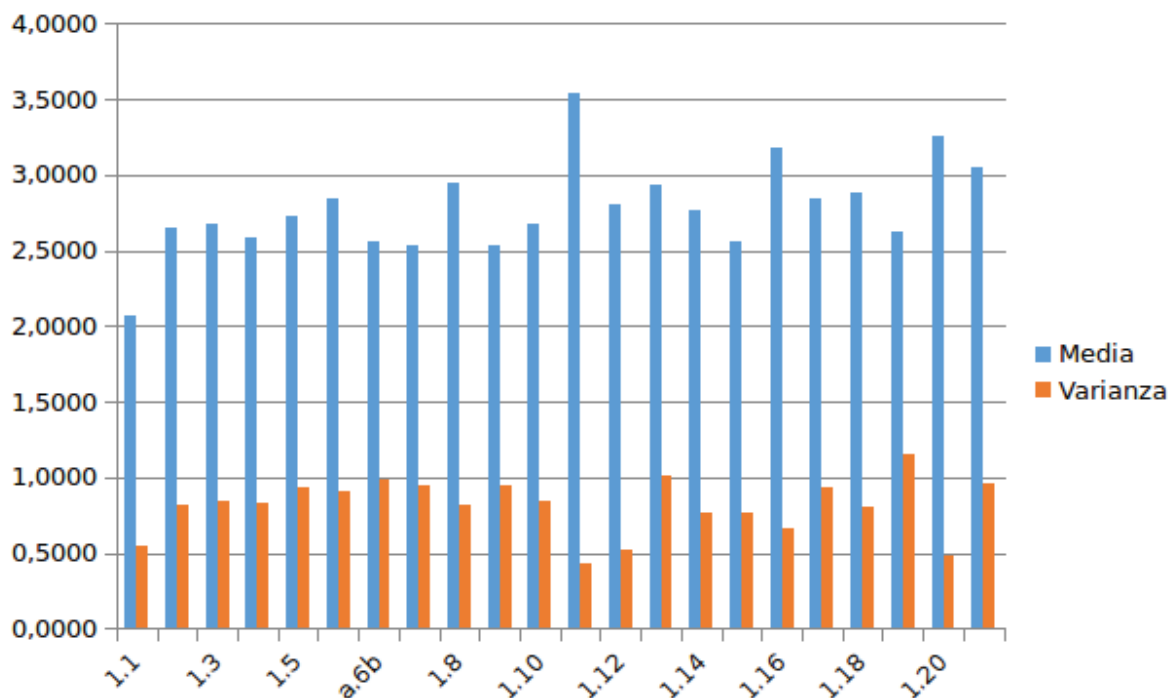
En pos de ordenar los datos y el análisis de los mismos, se trabajó el cuestionario teniendo en cuenta cada grupo de preguntas los cuales se relacionaban con los objetivos generales específicos de “1.1 Comprobar el tipo de competencias genéricas, competencias específicas disciplinares y competencias docentes que adquieren los estudiantes a lo largo de su proceso formativo.”, “1.2. Identificar competencias programadas más valoradas por los estudiantes y egresados en ejercicio.”, “1.3. Identificar las características de las buenas prácticas a través de las cuales los estudiantes adquieren las competencias.”, “1.4. Valorar el grado en que la evaluación favorece que los estudiantes adquieran las competencias.”, “1.5. Identificar los instrumentos y técnicas evaluativas que serían frecuentemente utilizadas en la valoración de competencias genéricas y específicas” y “2.1 Identificar el nivel de satisfacción con el proceso formativo vivido en la Carrera.” de la base de datos se extrajo la suma, la media, el Índice Grado de Ayuda (IGA) y la varianza de las respuestas de cada grupo de preguntas. A través del software SPSS y graficando posteriormente en Excel, se trabajaron los datos de los ítems según los grupos al que pertenece cada encuestado; sexo, edad, situación académica y vía de ingreso a la carrera. En el caso de las preguntas que responden al objetivo específico 1.1 se procedió a trabajar los datos dependiendo del tipo de competencias a la cual corresponde cada pregunta siendo estas competencias específicas disciplinares, competencias docentes y competencias genéricas.

Para finalizar en esta batería de preguntas correspondiente se calcularon las correlaciones de las respuestas entre las preguntas.

3.1.2. Competencias específicas disciplinares (CED):

Analizando los datos correspondientes a las respuestas de los cuestionarios realizados podemos apreciar de manera general en el ítem de Competencias Específicas Disciplinarias que los sujetos muestran una respuesta media de 2,78 que corresponde a un índice IGA de 0,70. La competencia que expresan como la más adquirida fue la utilización del Juego como recurso didáctico, expresado en la pregunta 1.11, *Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza* la cual obtuvo un puntaje de media de 3,53 que corresponde a un índice IGA de 0.88 lo cual lo sitúa sin problemas dentro del cuartil superior. La competencia que opinan esta menos adquirida es la referida a las Necesidades Educativas Especiales correspondiente a la pregunta 1.1 *Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales* la cual presenta un puntaje de media de 2,07 que corresponde a un índice IGA 0,51. La varianza en los resultados de ambas preguntas es de 0,435 y 0,54 respectivamente. Ambas se aprecian en el siguiente gráfico.

Gráfico 1 Gráfico comparativo entre media y varianza

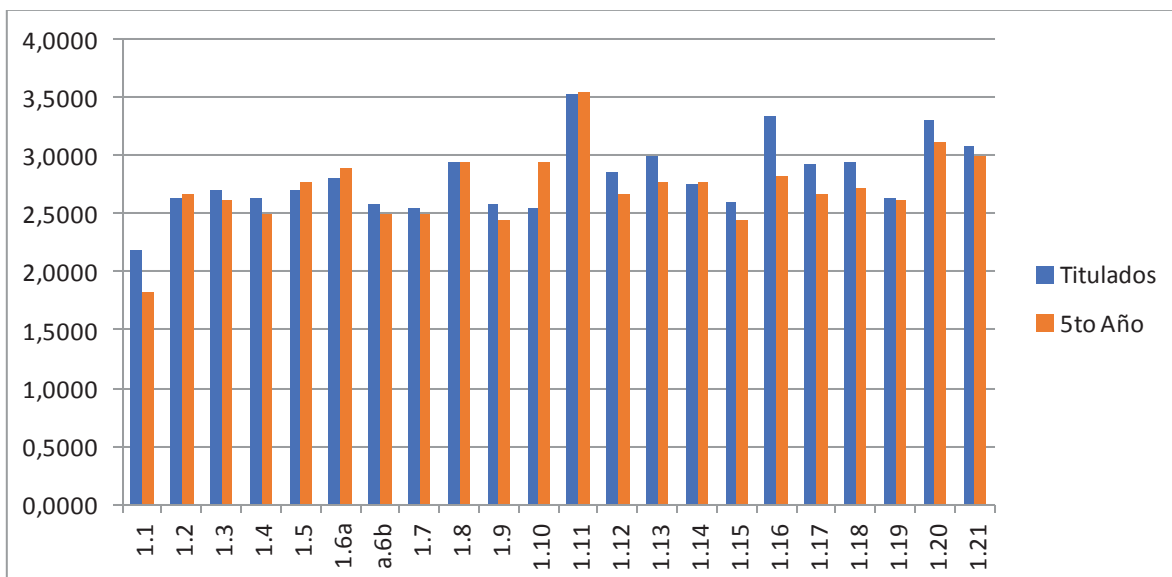


También podemos apreciar que las competencias de las preguntas 1.16 *Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física*; la pregunta 1.20 *Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas* y 1.21 correspondiente a *Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas*, las cuales presentan una media de 3,17 , 3,25 y 3,05 respectivamente y cuyos índices IGA son 0,79 , 0,81 y 0,76 respectivamente. Tanto la pregunta 1.16 y 1.20 tienen una varianza menor 0,65, la pregunta 1.21 presenta una varianza de 0,961 lo cual no es despreciable.

Al analizar las respuestas entre titulados y estudiantes de 5to año (Gráfico n°2) se evidencia homogeneidad al expresar que han adquirido las competencias que han adquirido las competencias de los puntos de la pregunta 1.11, 1.20 y 1.21. A diferencia de los estudiantes de 5to año, los titulados consideran haber adquirido en el grado de bastante las

competencias de las preguntas 1.13 y 1.16 las cuales corresponden a *Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física y Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física* las cuales cuentan con un resultado de media de 3,0 y de 3,34 respectivamente. El resultado de la competencia 1.13 en el grupo de titulados tiene una varianza de 1,02 lo cual no es despreciable ya que presenta un bajo grado de coherencia en esta pregunta entre los participantes de este grupo en específico. En general los titulados demuestran una media 2,81 en las respuestas sobre las competencias adquiridas lo cual corresponde a un índice IGA 0,70 en cambio los participantes de 5to año que tuvo una media de 2,71 lo que corresponde a un índice IGA de 0,67.

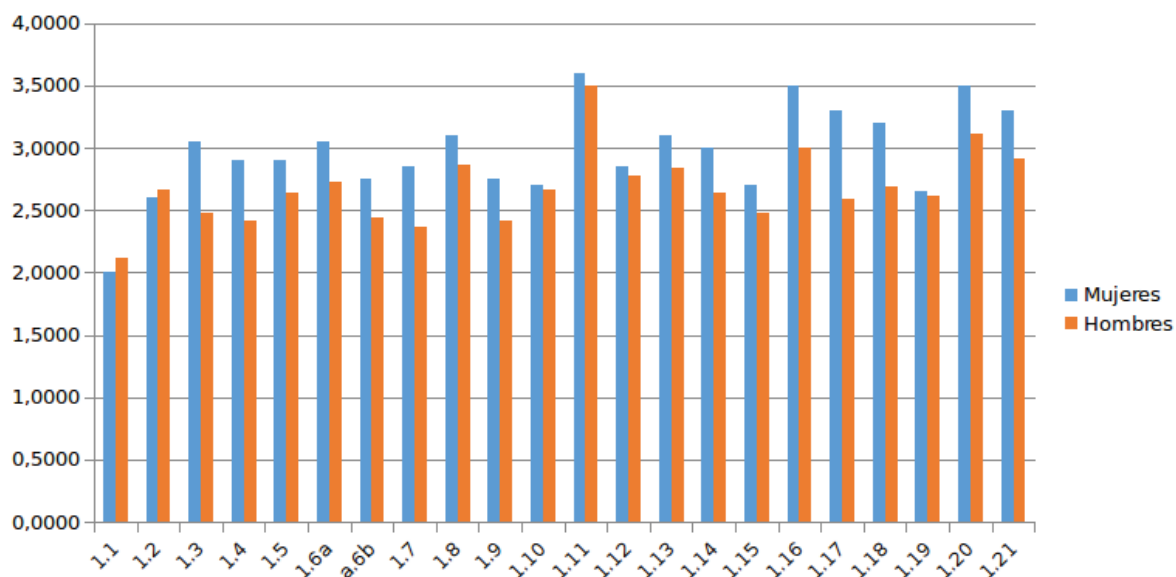
Gráfico 2 Gráfico comparativo según atributo situación académica actual



Al comparar por género en general se aprecia cierta homogeneidad entre hombres y mujeres al considerar haber adquirido en el grado de bastante las competencias de las preguntas 1.11, 1.16 y 1.20, ya mencionadas anteriormente; en las tres competencias las mujeres expresaron en mayor manera haberlas adquirido a diferencia de los hombres.

También se puede señalar que, en general las mujeres valoran un espectro más amplio de competencias que los hombres, ellas expresaron haber adquirido en el grado de “Bastante” las competencias en las preguntas 1.3, 1.6a, 1.8, 1.13, 1.14, 1.17, 1.18, 1.21; las cuales corresponden a *Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional; Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física; Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza; Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física; Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del centro educativo; Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices; Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices e Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas.* En lo general las encuestadas mujeres presentan una media de 2,97 en su expresión sobre las competencias adquiridas, esto corresponde a un índice IGA de 0,74; los hombres en cambio presentan en general una media de 2,67 lo cual corresponde a un IGA de 0,66.

Gráfico 3 Gráfico comparativo según atributo sexo

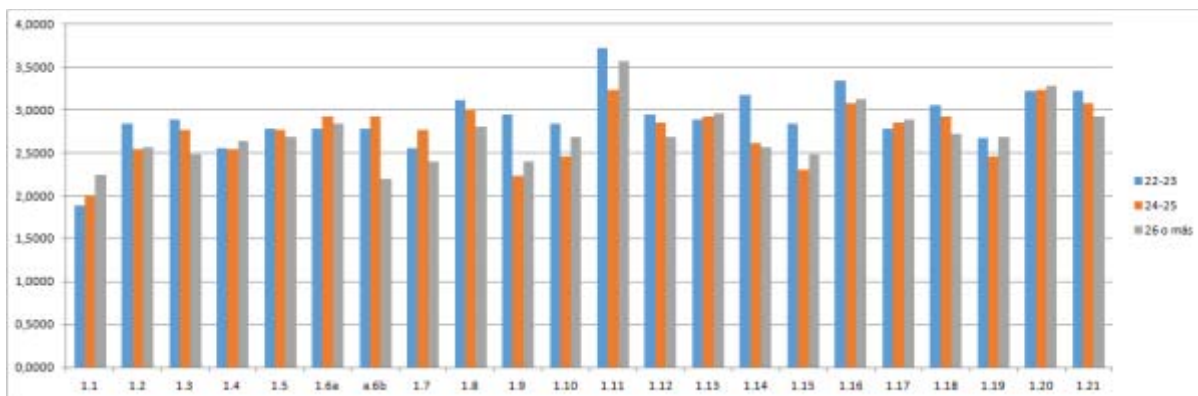


Considerando el atributo edad, en el gráfico nº4 se aprecia que el grupo 22-23 años, tiene una mayor valoración de distintos tipos de competencias, con niveles sobre 3, con respecto de los otros dos grupos. Los más destacados son las preguntas 1.11 con una media de 3,72 y un índice IGA de 0,93; 1.16 con una media de 3,33 y un índice IGA de 0,83; 1.21 con una media de 3,22 y un índice IGA de 0,80; 1.20 con una media de 3,22 y un índice IGA de 0,80; 1.14 con una media de 3,16 y un índice IGA de 0,79. La competencia menos valorada por este grupo tiene relación con la pregunta 1.1, con una media de 1,88 y un índice IGA de 0,79.

En el grupo 24-25 años, la mayor valoración de competencias tiene relación con las preguntas 1.11, con una media de 3,23 y un índice IGA de 0,80; 1.20 con una media de 3,23 y un índice IGA de 0,807; 1.21 con una media de 3,07 y un índice IGA de 0,76; 1.16 con una media de 3,07 y un índice IGA de 0,76; y 1.8 con una media de 3,00 y un índice IGA de 0,75. La competencia menos valorada se halla en la pregunta 1.1, con una media de 2,00 y un índice IGA de 0,50.

El grupo de 26 o más años, las competencias más valoradas se encuentran en las preguntas 1.11, con una media de 3,56 y un índice IGA de 0.89; 1.20 con una media de 3,28 y un índice IGA de 0,82 y 1.16 con una media de 3,12 y un índice IGA de 0,78. Por contraparte, la competencia menos valorada ,en este caso difiere de los otros grupos edad, se encuentra en la pregunta 1.6b, con una media de 2.20 y un índice IGA de 0,55.

Gráfico 4 Gráfico comparativo según atributo edad

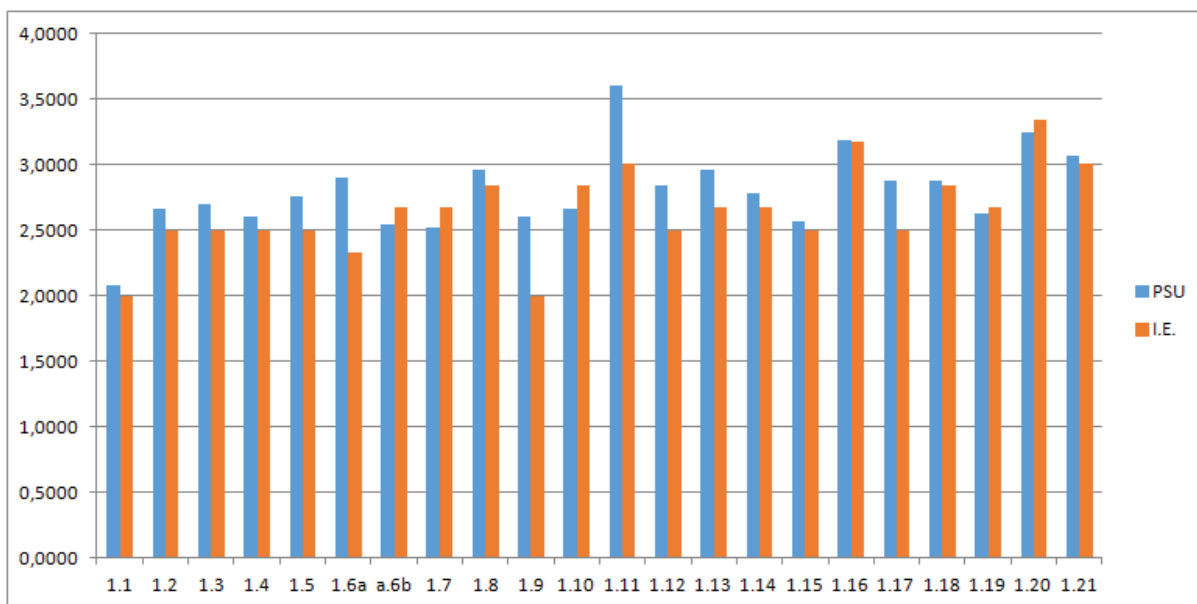


Respecto de las Competencias Específicas Disciplinarias, en el gráfico nº5 atributo vía de ingreso, en el grupo de ingreso vía PSU, se puede apreciar un mayor grado de satisfacción con las competencias apreciadas en las preguntas 1.11, con una media 3,60, con un índice IGA de 0,90; 1.20, con una media de 3,24 con un índice IGA de 0.81; 1.16 ,con una media de 3,18 y un índice IGA de 0,79; por otra parte, la competencia menos valorada tiene relación con el aspecto de la enseñanza de la educación en situaciones de discapacidad , reflejada en la pregunta 1.1 , con una media de 2,08, y un índice IGA de 0,52.

En tanto, en el grupo de Ingreso Especial, las competencias más valoradas por los encuestados, tienen relación con las preguntas 1.20, con una media de 3,33 con un índice IGA de 0.83; 1.16 con una media de 3,16 con un índice IGA de 0,79; 1.11 con una media de 3,00 y un índice IGA de 0,75; y 1.21 con una media de 3,00 y un índice IGA de 0,75.

La competencia menos valorada por este grupo está presente en la pregunta 1.1, con una media de 2,00 y un índice IGA de 0,50

Gráfico 5 Gráfico comparativo según atributo vía de ingreso

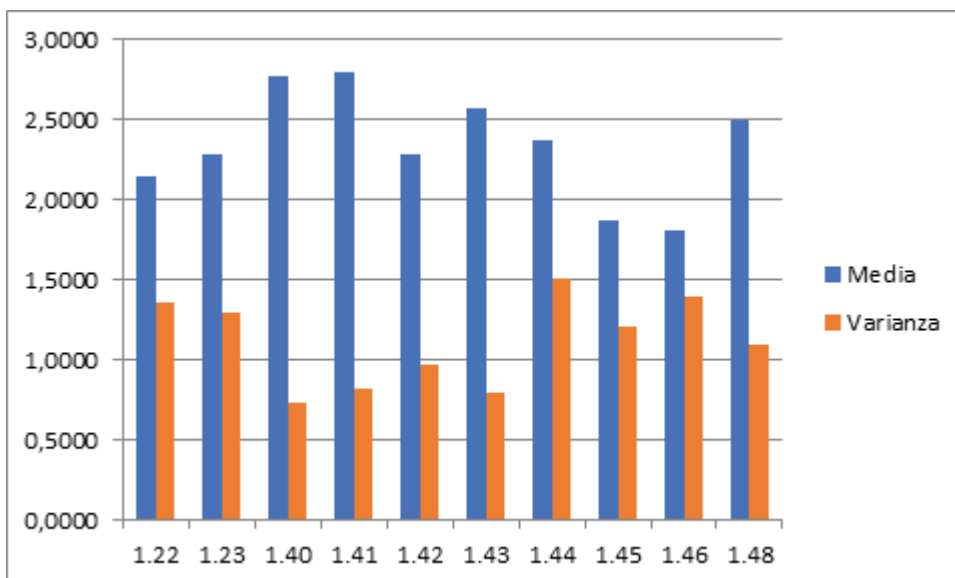


Competencias docentes (CD):

Analizando los datos del gráfico número 6 correspondientes a las respuestas de los cuestionarios realizados, la competencia que expresan como la más adquirida en el ítem de competencias docentes, fue la pregunta número 4.1, la cual corresponde a *Gestionar la progresión de los aprendizajes* la cual obtuvo un puntaje de media de 2,80 con un índice IGA de 0.70. La competencia menos adquirida es la referida a la de *Informar e implicar a las familias* (1.46) con una media de 1,80 y un IGA de 0,45.

En la figura número 6 se muestra como las preguntas número 1.40 y 1.41 muestran los mayores grados de satisfacción, mientras que las preguntas 1.45 y 1.46 mostraron el menor grado de valoración.

Gráfico 6 Gráfico comparativo competencias docentes



(Fuente: Elaboración propia)

En lo correspondiente a los grupos seleccionados de las edades entre 22-23 años, hubo un mayor grado de satisfacción de las preguntas correspondientes *Gestionar la progresión de los aprendizajes* y *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*. Ambas preguntas con una media de 3.05. En la medida que la edad aumenta, este grado de satisfacción disminuye al aumentar el grupo etario, con una media de 2,84, para luego seguir disminuyendo en el grupo de 26 años o más con una media de 2,5 y 2,6 en las preguntas correspondientes.

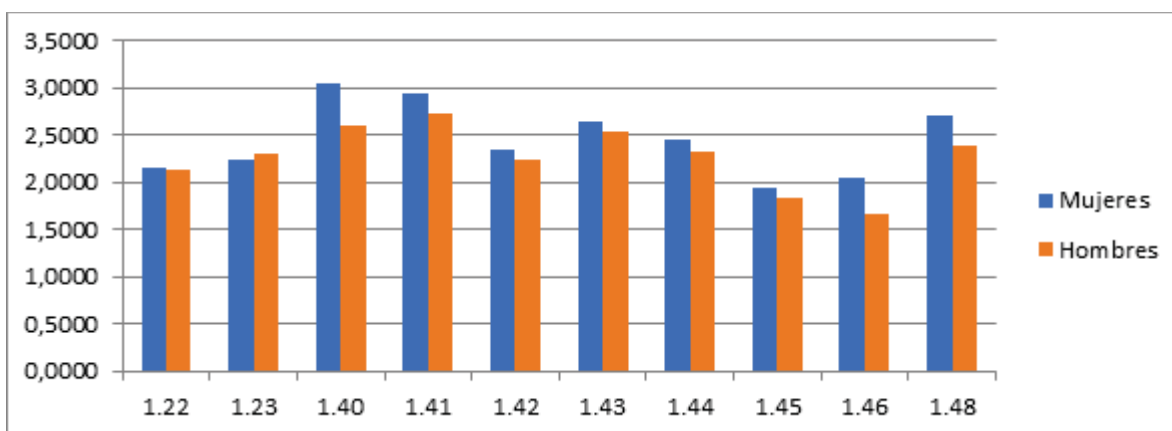
En comparación con los grupos de divididos por vía de ingreso (PSU e ingreso especial) Se presentaron los siguientes grados de satisfacción en las preguntas con mayor puntaje. Los egresados ingresados por vía PSU presentaron una media de 2,80 y 2,84 en las preguntas 1.40 y 1.41. Mientras que los egresados por ingreso especial mostraron un 2,5 de media en puntaje de valoración.

En cuanto a la pregunta mayor valorada (1.40), en los grupos entre mujeres y hombres, existe una media de 3,05 y 2,61 correspondientemente. Y en la segunda con mayor

satisfacción (1.41) existió una media de 2,29 en mujeres y 2,72 en hombres. En comparación con las medias en las preguntas con menos satisfacción se encuentra una media de 1,95 en hombres en la pregunta 1.46 la cual corresponde a *Informar e implicar a las familias* y en mujeres una media de 1,95 en la pregunta 1.45 la cual se le asignó el “Participar en la gestión del Centro Educativo”.

En el gráfico 7 se muestra las preguntas con mayor y menor satisfacción en comparación con los grupos divididos por género.

Gráfico 7 Gráfico comparativo atributo sexo competencias docentes

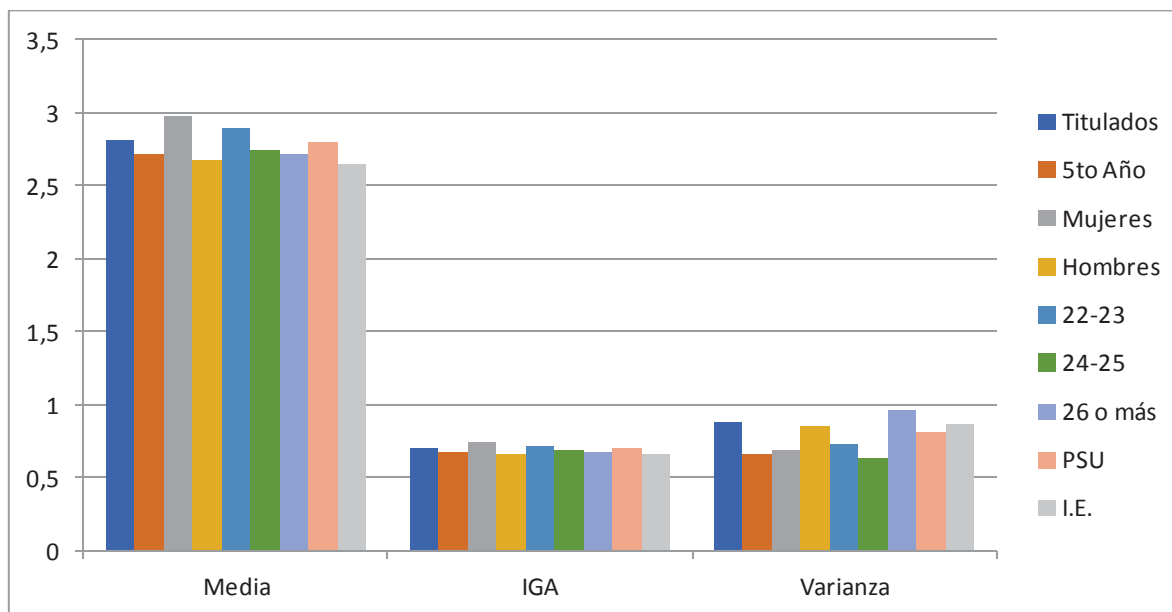


(Fuente: Elaboración propia)

En cuanto a las valoraciones por grupo, se observó que las mujeres son las que mejor valoran la dimensión de competencias docentes. En cuanto a la varianza, el grupo más homogéneo es el de edad entre 24-25 años. Ambos resultados coinciden con la dimensión anterior.

En el gráfico n°8 se muestran los niveles de la media, IGA y la varianza de los índices de satisfacción en las preguntas asociadas al cuestionario investigativo.

Gráfico 8 Gráfico comparativo de la media, IGA y varianza entre todos los atributos



(Fuente: Elaboración propia)

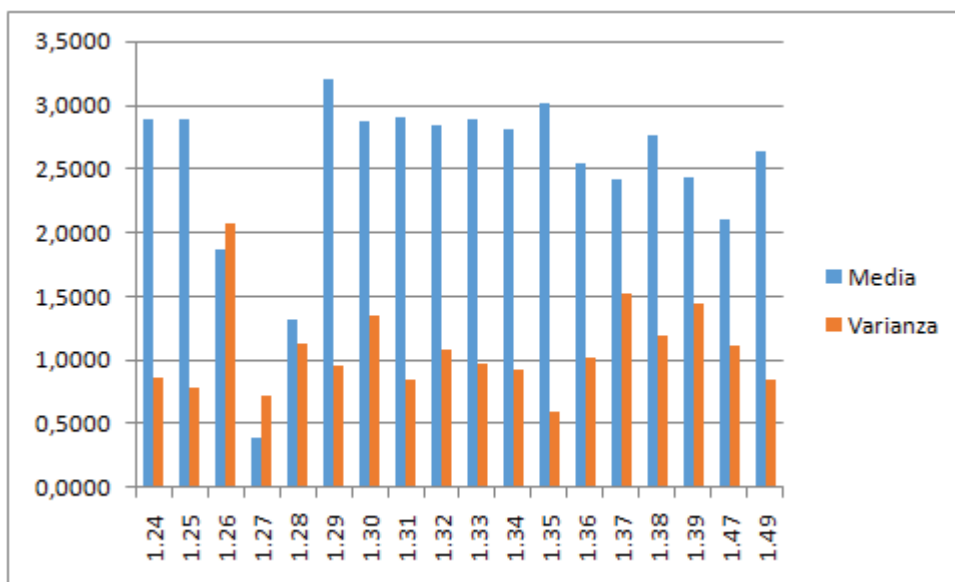
Competencias genéricas (CG):

En cuanto al análisis de los datos obtenidos dentro de esta categoría, a nivel general, la competencia que se expresa como la más valorada por el total de encuestados, corresponde a la pregunta nº 1.29, que hace referencia al *Trabajo en equipo*, y que obtuvo una media de 3,19 con un índice de IGA de 0,79. A su vez, la competencia indicada como menos valorada, corresponde a la pregunta nº 1.27: *Conocimiento de una lengua extranjera*, que obtuvo una media de 0,39 con un índice de IGA de 0,98.

En el gráfico nº9 vemos como la pregunta nº 1.29, demuestra los mayores grados de satisfacción, siendo el único resultado que supera la media del 3,0, mientras que la pregunta

n° 1.27 indica categóricamente la poca valoración a dicha competencia, con apenas una media de 0.39.

Gráfico 9 Gráfico comparativo entre media y varianza de competencias genéricas

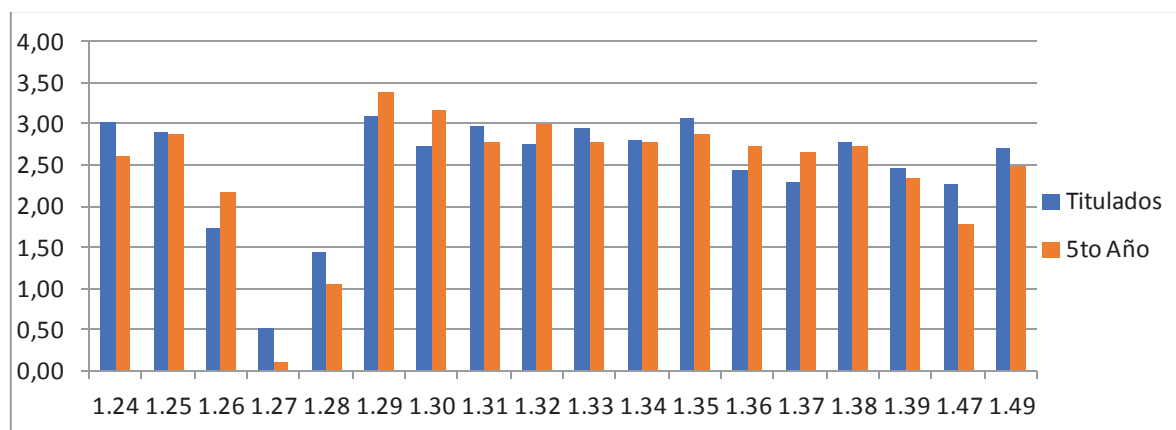


En este contexto general, los grupos que valoran de manera más significativa la pregunta 1.29, fue el grupo de los hombres, con una media de 3,30. Según atribución de rango de edad, quienes más valoran aquella competencia fueron los pertenecientes al grupo de 26 años o más, con una media de 3,32. Ambos grupos, arrojaron resultados muy similares a la media general de 3.19, y por ende fueron quienes más valoran la competencia señalada.

Según el atributo de situación académica actual, gráfico nº10 el grupo de titulados coincidió con la valoración general, e indicó la pregunta 1.29, referente a *Trabajo en equipo*, como la competencia más valorada con una media de 3,10, aunque también destaca en segundo lugar la pregunta 1.35, referente a la competencia de *Creatividad*, con una media de 3,07. A su vez, el grupo perteneciente a 5to año académico, coincidió con el

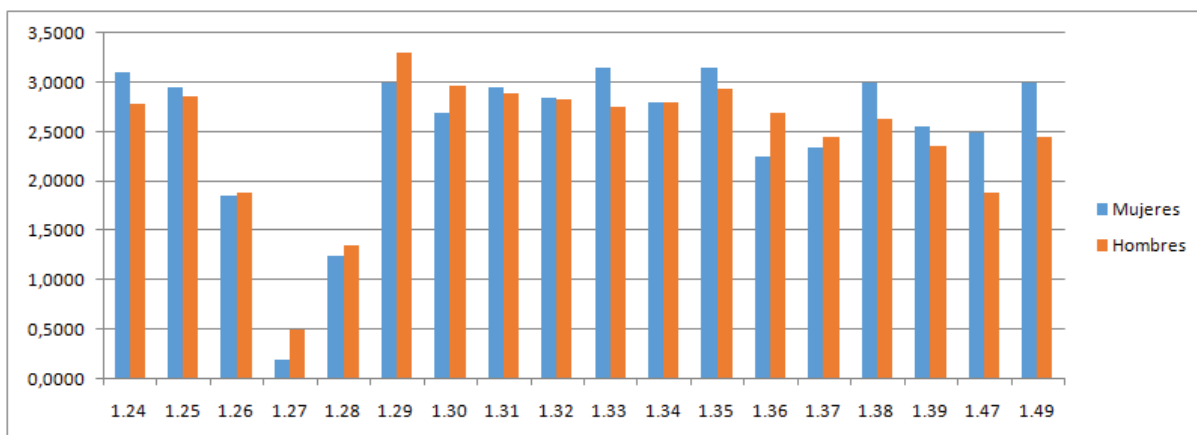
grupo anterior y también señaló la pregunta 1.29; *trabajo en equipo*, como la competencia más valorada. Dentro de este grupo, también destaca en segundo lugar, la pregunta 1.30; *Habilidades en las relaciones interpersonales*. La competencia que aparece como la menos valorada por ambos grupos, es la referente a la pregunta 1.27; *Conocimiento de una lengua extranjera*, coincidiendo con la apreciación general del grupo total.

Gráfico 10 Gráfico comparativo según atributos situación académica actual en competencias genéricas



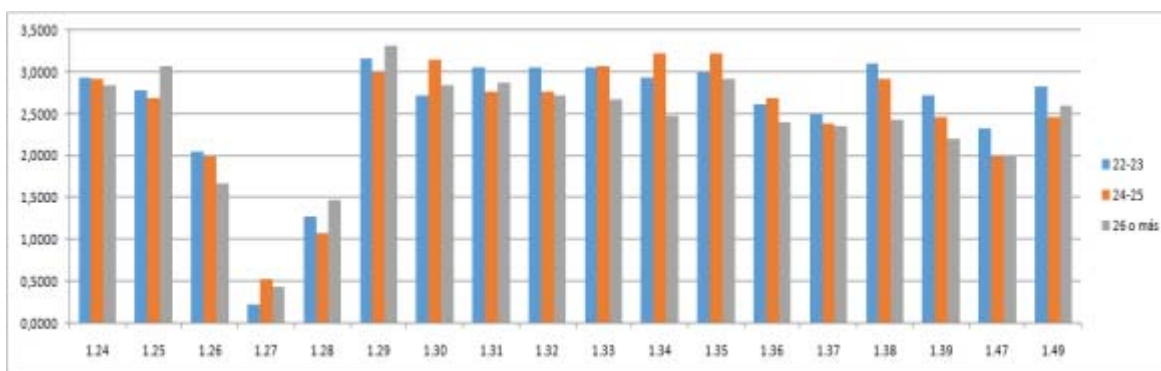
Según el atributo de género, gráfico nº11 las competencias genéricas más valoradas por las mujeres, fueron la pregunta nº 1.33, correspondiente al *Aprendizaje autónomo* y la pregunta nº 1.35 correspondiente a *Creatividad*, ambas con una media de 3,15. A su vez, los hombres coincidieron con la valoración general de competencias, y señalaron la pregunta 1.29 como la competencia más adquirida. Por otra parte, la competencia menos valorada por ambos géneros, manteniendo el atributo de sexo como referencia, fue la referente a la pregunta 1.27: *Conocimiento de una lengua extranjera*. De este dato, merece ser mencionado, que la valoración de dicha competencia fue considerablemente menor en las mujeres, con una media de apenas 0,2, mientras que la valoración de los hombres fue de un 0.5.

Gráfico 11 Gráfico comparativo según atributo sexo en competencias genéricas



Según atributo de edad, gráfico nº12 la competencia más valorada por el grupo de 22-23 años, coincide con la valoración general y corresponde a la pregunta 1.29: *Trabajo en equipo*. A su vez, del grupo 24-25 años, señalaron como las competencias más valoradas, las referentes a las preguntas 1.34 y 1.35: *Adaptación a situaciones nuevas*, y *Creatividad*, ambas con una media de 3,23. Del grupo 26 años o más, la competencia indicada como la más valorada, nuevamente corresponde a la pregunta 1.29 (*trabajo en equipo*), aunque también destaca en segundo lugar la presencia de la pregunta 1.25, referente a *Capacidad de organización y Planificación*, con una media de 3,08. La competencia menos valorada, por los 3 grupos de edad, fue nuevamente la pregunta 1.27: *Conocimiento de una lengua*

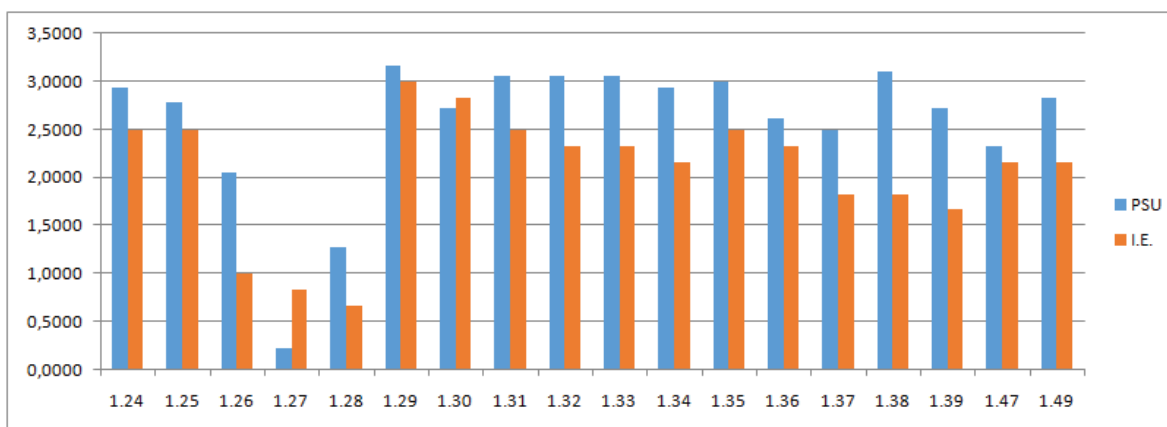
Gráfico 12 Gráfico comparativo según atributo de edad, de competencias genéricas



extranjera.

Según el atributo de vía de ingreso, gráfico nº13, tanto el grupo P.S.U como el de Ingreso Especial (I.E.), coincidieron con la apreciación general, e indicaron como la competencia más valorada la pregunta 1.29, referida al *Trabajo en equipo*, con una media de 3,22 y 3,00 respectivamente. La competencia menos valorada según el grupo de vía de ingreso P.S.U, coincidió con la valoración general, señalando la pregunta 1.27: *conocimiento de una lengua extranjera*. El grupo de vía de Ingreso Especial, a diferencia del grupo anterior y de la valoración general, indicó la pregunta 1.2; *Conocimiento de informática relativos al ámbito de estudio*, como la competencia menos valorada, con una media de 0,66.

Gráfico 13 Gráfico comparativo según atributo vía de ingreso, competencias genéricas



En términos del total de participantes, dentro de este tipo de competencias, vemos cómo aparece la pregunta 1.29; Trabajo en Equipo, como la competencia más valorada y/o adquirida. Sin embargo, el único grupo que se desmarcó de esta tendencia señalada, según atributo de género, gráfico número 11, fue el grupo de mujeres. Este dato, resulta muy enriquecedor, primero porque el atributo referente a la distinción entre géneros, lo consideramos como uno de los más relevantes en cuanto al significado de sus respuestas, precisamente por la heterogeneidad que arrojan estas dentro del grupo. Como señalamos anteriormente, las mujeres indicaron como sus competencias más valoradas, la referentes a las preguntas 33 y 35; *Aprendizaje autónomo* y *Creatividad*, gráfico número 11, respectivamente, con igual grado de valoración en ambas (media: 3,15). Aquí ya comienza

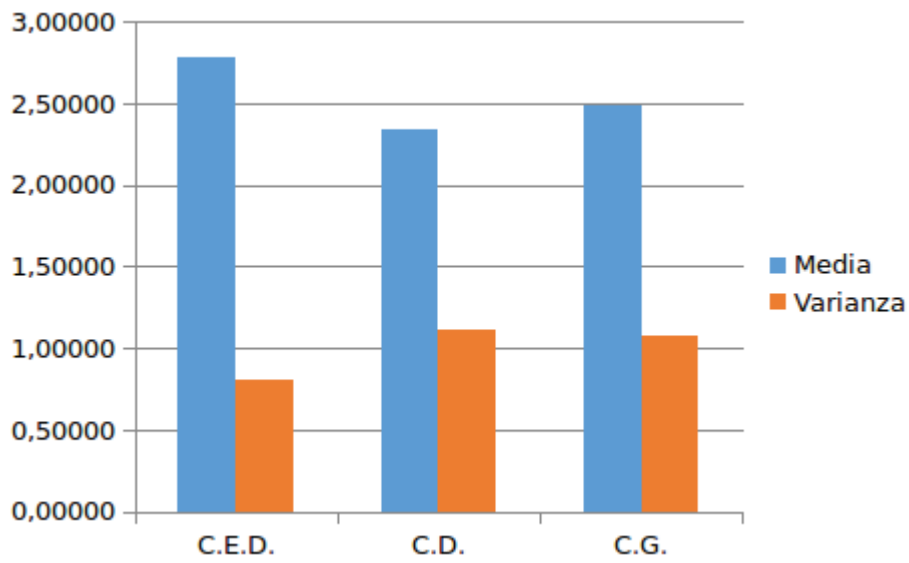
a deslizarse cierta tendencia, al hecho de que las mujeres podrían mostrar cierta distancia hacia este tipo de metodologías basadas en trabajos colectivos, o bien se sienten carentes de algunas aptitudes referentes a las mismas. Sin embargo, valoran y adquieren significativamente las competencias referidas al Aprendizaje autónomo, que precisamente puede asociarse a una competencia de carácter más individual y/o personal, además del desarrollo de la Creatividad como competencia más valorada.

Finalmente, la pregunta 1.27, referente a *conocimiento de una lengua extranjera*, gráfico número 9, aparece como la competencia menos valorada por la mayoría los grupos señalados, por lo que pareciera ser una debilidad que se abarca de manera transversal, más allá de los atributos que forman cada grupo. Precisamente, el único grupo que no indicó dicha competencia como la menos valorada, según el atributo de vía de ingreso, fue el de vía de ingreso especial, quienes señalaron la pregunta 1.28, referente a *Conocimiento de informáticas relativas al ámbito de estudio*, pero que igualmente indicaron en segundo lugar la pregunta 1.27, manteniendo la tendencia ya señalada.

3.1.3 Análisis entre dimensiones

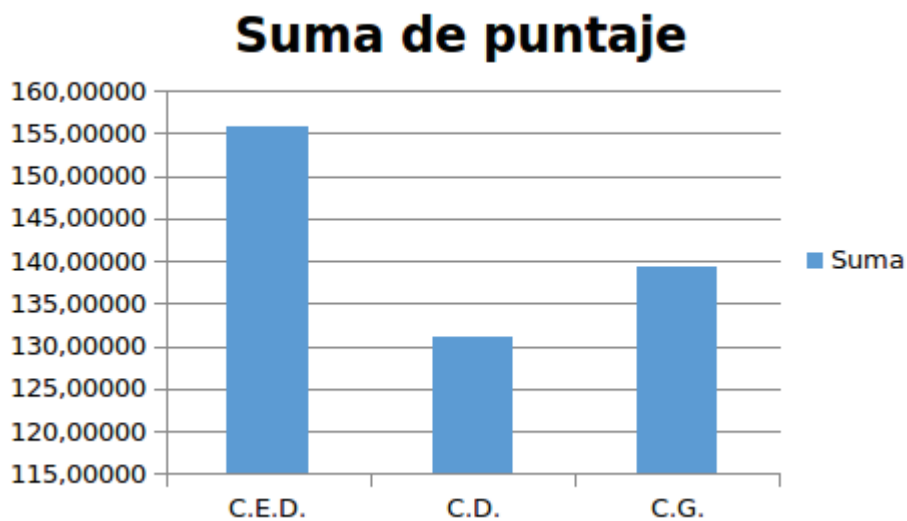
Al analizar entre cada una de las dimensiones; Competencia Disciplinar Específica (CDE), Competencia Docente (CD) y Competencia Genérica (CG), nos percatamos de que la dimensión que los encuestados expresan como la más adquirida es CDE con una media de 2,78, seguida de CG con 2,48 y por último CD con 2,34. Cabe destacar que la menor varianza la tuvo la dimensión CDE seguida por CG y CD.

Gráfico 14 Gráfico comparativo entre media y varianza



Podemos ver también como la suma concuerda con lo anterior e indica la valoración general de la dimensión.

Gráfico 15 Gráfico suma de puntaje

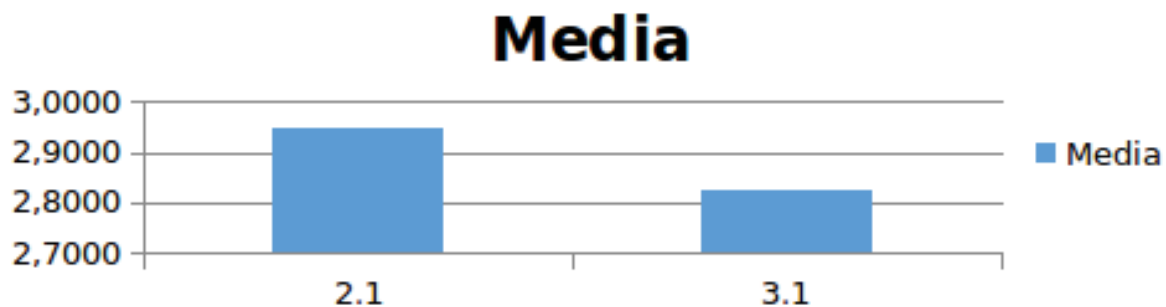


3.1.4. Análisis apartado “Sobre las evaluaciones”

En el apartado sobre las evaluaciones que corresponde a las preguntas del cuestionario correspondientes a los puntos 2, 3, 4, 5 y 6; estos son los apartados de Valoración de metodologías activas en el punto 2.1 que corresponde al objetivo específico 1.3 , la Valoración del proceso de evaluación formativa y continua en el punto 3.1 que corresponde al objetivo específico 1.4, Identificación de los instrumentos y técnicas utilizadas para evaluar en el resto del punto 3 correspondiente al objetivo específico 1.5, Clima de evaluación en el punto 4 , Formas de evaluación en el punto 5 correspondiente al objetivo específico 1.5 y satisfacción con la carrera y posibilidad de recomendación a conocidos en el punto 6 correspondiente al objetivo específico 2.1 .

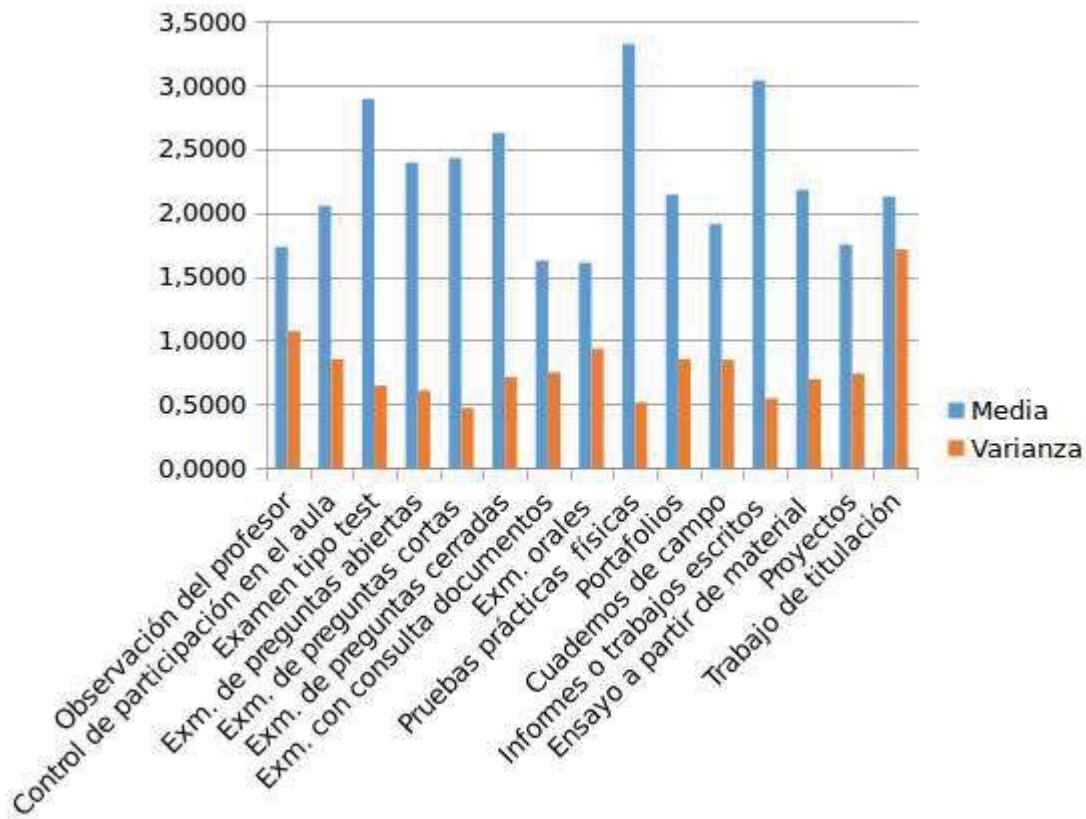
Las medias de la pregunta 2.1 y 3.1 que corresponden a las valoraciones de las metodologías activas y proceso evaluativo formativo y continuo respectivamente recibieron una valoración de 2,94 y 2,82 como se aprecia en el gráfico 16.

Gráfico 16 Gráfico comparativo entre medias



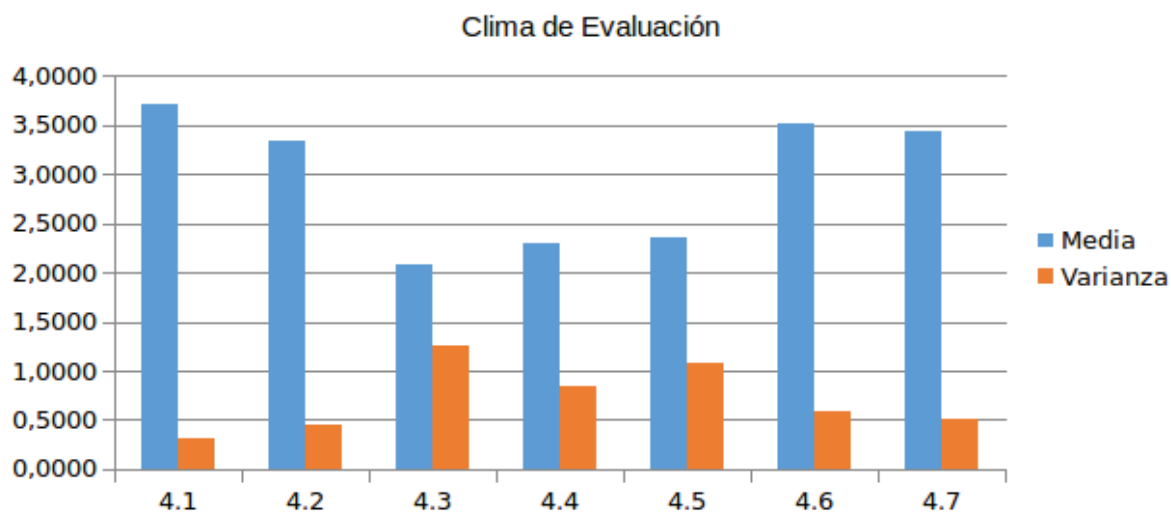
En la continuación del punto 3 donde se identifica los instrumentos y técnicas utilizadas para evaluar, los resultados arrojan que el instrumento que con mayor frecuencia es utilizado según los encuestados es Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego, otras) con una media de 3,32, el que expresan como de menor utilización fue exámenes orales con una media de 1,60. En el siguiente cuadro se ven las media de todos los instrumentos que se presentaron en el cuestionario.

Gráfico 17 Gráfico comparativo entre media y varianza



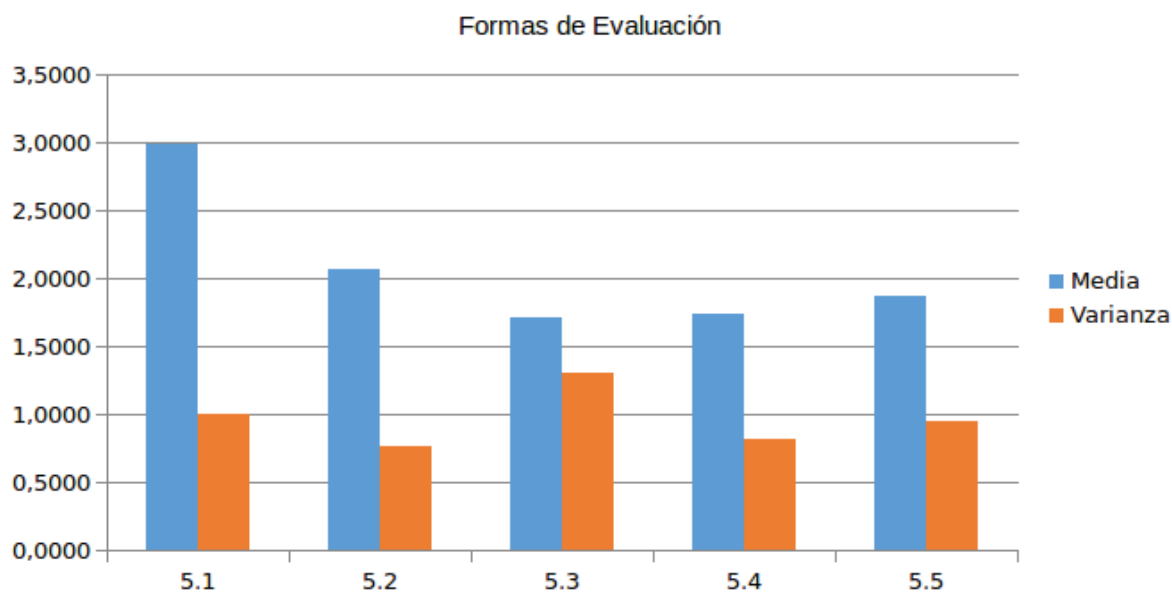
En punto número 4 del cuestionario correspondiente a clima de evaluación, gráfico número 18, los encuestados reconocen estar de acuerdo con los enunciados de los ítems 4.1, 4.2, 4.6 y 4.7. Estos corresponden a *La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación*, *La realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación*, *La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante* y *El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante* respectivamente. La media general de acuerdo con los enunciados para el clima de evaluación que otorgan los encuestados fue de 2,96.

Gráfico 18 Gráfico comparativo entre media y varianza, clima de evaluación



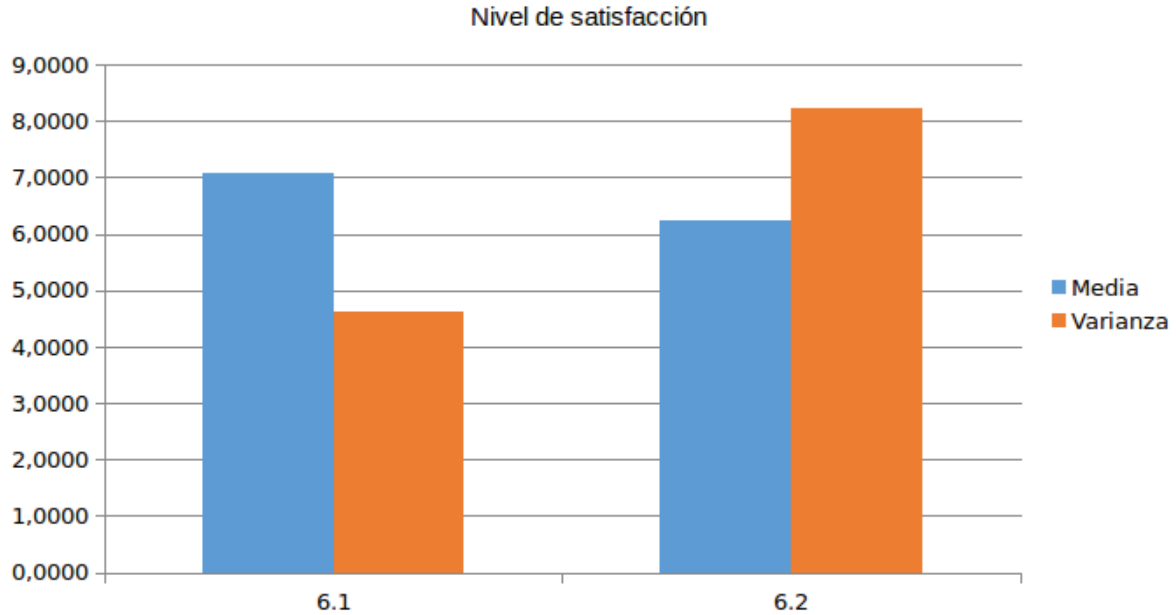
En el apartado 5, gráfico número 19, correspondiente a enunciados sobre las formas en que se lleva a cabo la evaluación la mayor valoración media la tiene el punto 5.1 *La calificación la decide el profesor/a a partir de la evaluación*. La afirmación con menos acuerdo es la 5.3 *Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)*.

Gráfico 19 Gráfico comparativo entre media y varianza, formas de evaluación



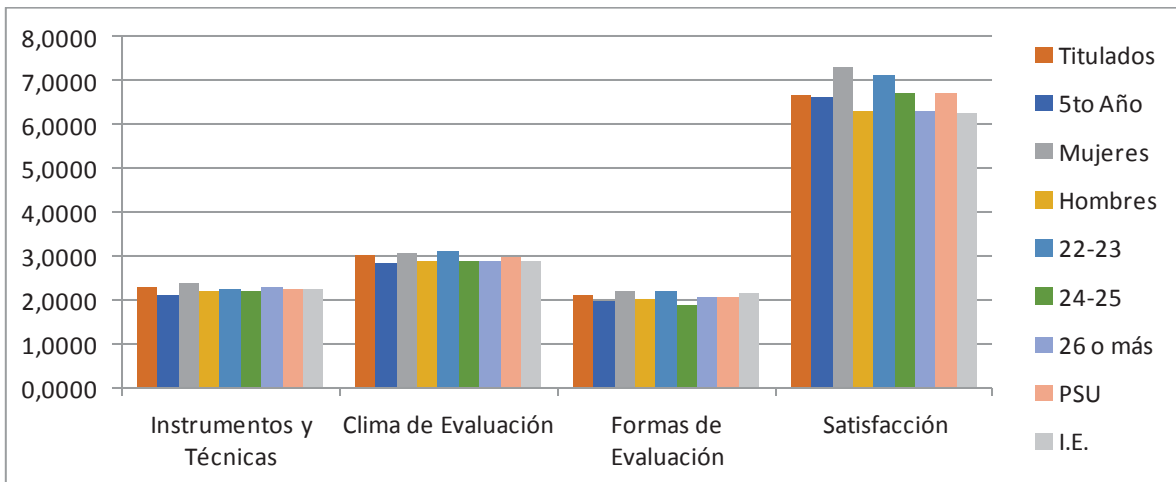
El apartado 6, gráfico número 20, del cuestionario que en los puntos 6.1 y 6.2 corresponden a cuestionamientos sobre el grado de satisfacción con la carrera. Expresado en la pregunta *¿Cuál es el grado de satisfacción general con tu carrera?* y *Si me pidieran que recomendará a un amigo/a mi carrera yo le diría que lo hiciera sin pensarlo*, la media fue de 7,0 y 6,2 respectivamente.

Gráfico 20 Gráfico comparativo entre media y varianza, nivel de satisfacción



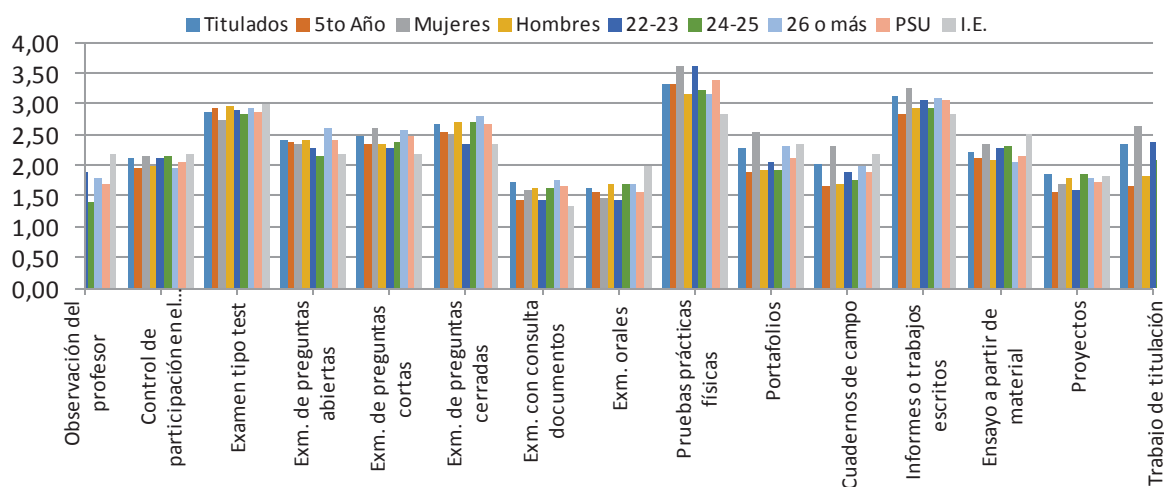
Al analizar la media de las respuestas entre grupos Gráfico N° 21 nos damos cuenta que existe menos variación, pero cabe destacar que las mujeres y los encuestados pertenecientes al grupo edad entre 22 y 23 años presenta un mayor grado de satisfacción que los participantes de otros grupos de encuestados de la misma dimensión.

Gráfico 21 Gráfico comparativo entre medias, según la totalidad de atributos



Al analizar por grupos (Gráfico N° 22 en la sección correspondiente a las “técnicas evaluativas utilizadas” nos damos cuenta que existe una declaración muy semejante entre todos los grupos con respecto a cómo han sido evaluados en la carrera. Se nota una diferencia no menor entre los encuestados que ingresaron a través de la PSU y los que lo hicieron a través del IE (ingreso especial) sobre la evaluación realizada mediante “pruebas prácticas físicas”, esta diferencia se puede comprender cuando sabemos que dentro del ingreso especial se encuentran los deportistas destacados para quienes las pruebas físicas podrían pasar más desapercibidas dentro de su evaluación. Es notable el como todos los grupos concuerdan de mayor manera sus respuestas en los puntos sobre el *Examen tipo test e Informes o trabajos escritos*.

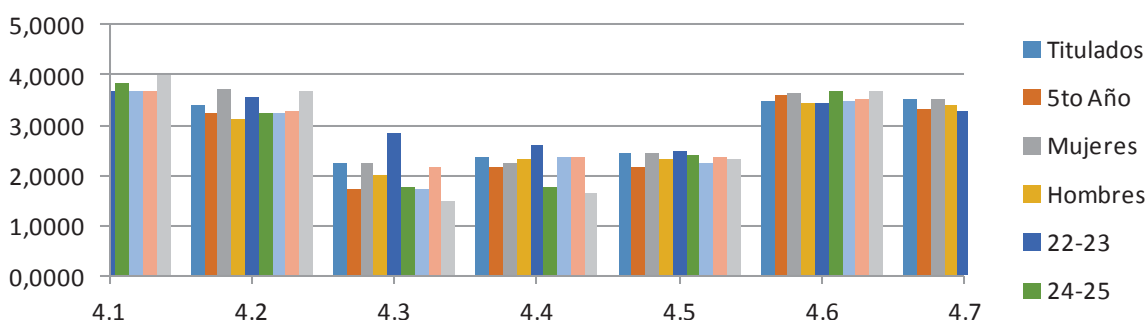
Gráfico 22 Gráfico comparativo de las técnicas evaluativas según la totalidad de atributos



Analizando por grupo la sección 4 del cuestionario nos damos cuenta como se ve en el gráfico N°23, que todos los grupos expresan que la “interacción entre profesores y alumnos

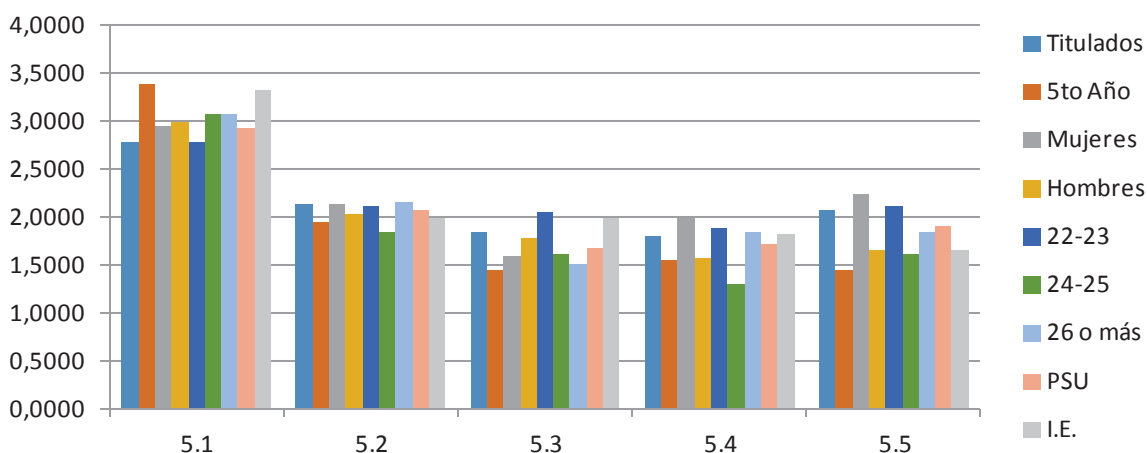
favorece el proceso de evaluación”. Se observa también que en el punto 4.3 , que corresponde a *Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado* todos los grupos valoran bajo este punto con la excepción de los encuestados del grupo edad entre 22 y 23 años, y a medida que avanzamos en los grupos de edad baja este valor, se puede inferir que han habido cambios en el accionar de los docentes entorno a lograr acuerdos con el alumnado, aún así se recomienda realizar una investigación más exhaustiva en este punto considerando que se encuentra muy cercano también al punto mejor valorado por los encuestados.

Gráfico 23 Gráfico comparativo, según la totalidad de atributos



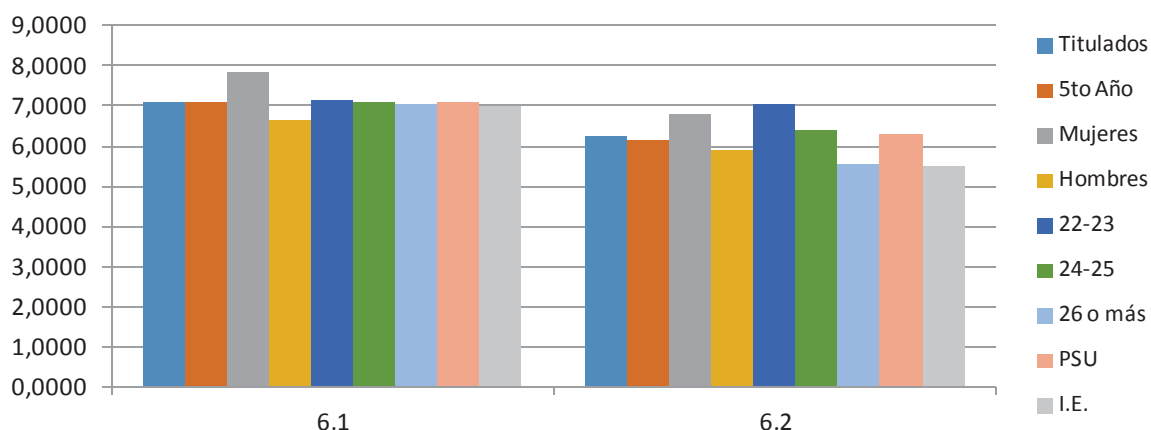
El ítem 5, gráfico N°24, corresponde al grado de acuerdo que tienen los encuestados sobre afirmaciones correspondientes a como se ha establecido la evaluación en las asignaturas que han cursado, al ser analizado realizando la separación por grupos, nos muestra que existe una diferencia importante entre las respuesta del grupo de titulados con el de 5to año, mostrando estos últimos, un mayor grado de acuerdo en el que es el profesor quien decide la calificación a partir de la evaluación, esto mismo sucede al comparar al grupo de ingreso PSU con los de IE (ingreso Especial). En las otras cuatro afirmaciones vemos que los resultados son más homogéneos entre grupos y tienden a ser bajos, inferimos que esto se debe a que las afirmaciones 5.2, 5.3 , 5.4 y 5.5 necesitan todas en mayor o menor medida de la participación de los estudiantes y si vemos que la media más alta en todos los grupos fue la afirmación de que es el profesor quien decide la calificación se logra comprender la relación entre ambas afirmaciones.

Gráfico 24 Gráfico comparativo según totalidad de atributos



Cuando analizamos la media de las respuestas del ítem 6 (Gráfico N°25) el cual contiene preguntas sobre la “satisfacción de los encuestados con su carrera” (Pregunta 6.1) y de si “recomendarían esta a sus conocidos” (Pregunta 6.2), nos damos cuenta de que las mujeres expresan una mayor satisfacción con su carrera y el grupo de los hombres es quien presenta una menor satisfacción. Al preguntar si recomendarían a un conocido estudiar su carrera, es el grupo de edad más joven quien expresa en mayor manera la recomendación de la carrera; nos damos cuenta también que a medida que se avanza en los grupos edad, más baja la media y menos recomendaría la carrera a un conocido. Entre hombres y mujeres también se nota una diferencia no menor en este punto y en el de satisfacción, esto se encuentra en concordancia con el cómo ambos grupos expresan la adquisición de competencias. Es también notoria la diferencia en si recomendarían la carrera entre el grupo de los ingresos PSU y los Ingresos Especiales presentando estos últimos una menor valoración, esta diferencia puede deberse a experiencias propias de los estudiantes ingresos especiales previos al ingreso a la universidad como también a su desarrollo en la universidad, cabe destacar que los ingresos por cupo deportivo de la PUCV ingresan por este medio, y que ellos adquieren compromisos extras con la universidad y la selección a la cual ingresan.

Gráfico 25 Gráfico comparativo según totalidad de atributos.



3.1.5. Correlaciones Significativas

A continuación, adjuntamos una tabla, donde se presentan las correlaciones de mayor significancia considerando la totalidad de las preguntas, señalando la pregunta de referencia, la pregunta con la que se produce la correlación y el grado de correlación entre las mismas. Para esto, se utilizó como referencia significativa, todas aquellas correlaciones con un valor superior a 0,50, en una escala entre 0 (grado mínimo) y 0,79 (grado máximo). Además del grado de correlación significativo, se verificó la coherencia entre cada una de las respuestas correlacionadas, antes de ser expuestas en la tabla.

Cuadro 12 Cuadro de correlaciones significativas

Pregunta	Preguntas con las que tiene correlación significativa	Grado de correlación
1.2: Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las	1.18: Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices.	0,55
	1.19. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a competencia	0,72

características individuales y contextuales de las personas	motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	
	1.41. Gestionar la progresión de los aprendizajes	0,51
	1.42. Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0,52
Pregunta 1.3: Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional	1.7. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	0,68
	1.14. Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del centro educativo	0,63
Pregunta 1.4: Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva	1.5. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	0,59
	1.17. Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	0,70
Pregunta 1.5: Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	1.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	0,59
	1.21. Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	0,53
1.7. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	1.17. Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	0,57
	1.15: Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física	0,54
1.9: Disponer de estrategias de aplicación	1.10. Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de	0,58

de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa.	actividad física regular	
	1.21. Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	0,52
1.11. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	1.35. Creatividad	0,55
1.12. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	1.14. Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del centro educativo	0,53
1.13 Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física.	1.16. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	0,55
	1.19. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	0,64
	1.41. Gestionar la progresión de los aprendizajes	0,54
1.14: Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del centro educativo	1.40. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0,63
1.15: Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física	1.19. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	0,61

	1.42. Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad.	0,63
	1.48. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	0,54
1.16: Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	1.20. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	0,50
1.18. Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices.	1.19. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas.	0,68
1.22. Conocer características de la organización de los centros educativos	1.23. Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	0,78
	1.43. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro educativo	0,65

La pregunta 1.2 tiene correlación significativa con las preguntas (0,55; 0,72; 0,52; 0,51) con las preguntas 1.18, 1.19, 1.41 y 1.42; respectivamente, las competencias que pertenecen a la dimensión de Competencias Específicas Disciplinarias (CDE) son aquellas que guardan mayor relación con la didáctica de la Educación Física, las otras dos competencias pertenecen al ámbito de las competencias docentes (CD), es por esto que se encuentra una correlación tan significativa, dado que se hace visible la relación existente entre todas las competencias sin importar si son específicas de la Disciplina, Docentes o Genéricas.

La pregunta 1.3 presenta una correlación significativa (0,68; 0,63) con las preguntas 1.7 y 1.14; respectivamente esta relación se explica en gran medida en como la expresión corporal guarda íntima relación con las manifestaciones motrices tradicionales, que en el caso del plan 1998 de la carrera en la PUCV se trabaja fundamentalmente a través de las danzas del folklóre.

La correlación significativa entre la pregunta 1.4 con la pregunta 1.5 y 1.17, (0,59; 0,70), respectivamente, se explica al comprender que las tres preguntas presentan directa relación con el conocimiento de la evolución y el desarrollo corporal y motriz.

La pregunta 1.5 presenta correlación significativa con la pregunta 1.8 y 1.21; (0,59; 0,53), respectivamente. Las tres pertenecen a las competencias específicas disciplinares, las competencias presentes en la pregunta 1.5 y 1.8 se relacionan en gran parte con el conocimiento técnico de los deportes y las capacidades físicas que derivan de los mismos, la pregunta 1.21 se relaciona con el conocimiento técnico sobre los riesgos que derivan de una práctica física inadecuada, esta última se abastece del sustrato de conocimiento técnico que derivan de la adquisición de la competencia 1.5 y 1.8.

La correlación significativa de las respuestas a la pregunta 1.7 con las de la pregunta 1.17 y 1.15 (0,57; 0,54) respectivamente, se encuentran en que las dos últimas dependen en gran medida de la pregunta de referencia, dado la relación existente entre la expresión corporal y su rol potenciador en dar respuesta a la diversidad.

La correlación entre los resultados de la pregunta 1.9 con los resultados de 1.10 y 1.21 (0,58; 0,52) respectivamente, se comprende al deducir que todas estas competencias están vinculadas íntimamente con los temas de salud, hábitos saludables y vida sana.

La pregunta 1.11, se correlaciona significativamente con la pregunta 1.35, (0,55) debido a la vinculación inherente de la creatividad como factor primordial del juego, comprendiendo

que este último presenta constante evolución, y que al no poseer reglamento fijo entrega facilidades para el desarrollo creativo de la actividad lúdica.

La pregunta 1.12 se correlaciona con la pregunta 1.14, (0,53) ya que las competencias para el desarrollo de la motricidad en el medio físico natural, por lo general se comprenden y/o asocian con actividades realizadas fuera del centro educativo.

La correlación entre los resultados de la pregunta 1.13, con los resultados de las preguntas 1.16, 1.19, 1.41, (0,55; 0,64; 0,54) respectivamente, se entiende mediante la relación existente entre el proceso de evaluación con los saberes propios de la didáctica, comprendiendo entonces que la evaluación se desarrolla más orientada hacia el aprendizaje efectivo, que para el carácter de calificación a los estudiantes. De esta forma la evaluación se vincula con todo el proceso de enseñanza/aprendizaje y no constituye una instancia separada y/o apartada.

La pregunta 1.14 se correlaciona significativamente con la pregunta 1.40; (0,63) comprendiendo que las situaciones de aprendizaje resultan tanto dentro como fuera del centro educativo, y por ende la organización y animación de estas situaciones es fundamental para poder promover dichas actividades.

Los resultados de la pregunta 1.15 presentan correlación significativa con los resultados de las preguntas 1.19, 1.42, 1.48; (0,61; 0,63; 0,64) respectivamente, se entiende que una fuerte posición ética de la profesión comprenderá cómo valorar y dar respuesta a las exigencias propias de la diversidad, estas medidas serán la base primordial para el diseño y futuro desarrollo de las propuestas educativas elaboradas.

Los resultados de la competencia 1.16 muestran correlación significativa con las competencias de la pregunta 1.20, (0,50) fundamentalmente, dado la importancia de la capacidad de reflexión en el proceso enseñanza aprendizaje para poder comunicar el valor de la actividad física y el aporte de esta en el bienestar físico y emocional de las personas.

La pregunta 1.18 se correlaciona con la pregunta 1.19 (0,68); ambas se desarrollan de manera íntima con el valor de la didáctica presente en la Educación Física.

Los resultados de la pregunta 1.22 se correlacionan significativamente con los resultados de las preguntas 1.23 y 1.43 (0,78; 0,65); respectivamente, el conocimiento de la realidad educativa, expresada en las características de la organización de los centros educativos, es primordial para poder elaborar propuestas de cambio y hacer partícipes efectivos al alumnado y la comunidad educativa dentro de estos cambios.

3.2 Análisis Cualitativo

3.2.1. Proceso de análisis de la información

Como se ha señalado en el marco metodológico del presente estudio, el proceso de análisis de la información, se ha realizado a través de la categorización de los datos, según la metodología de la teoría fundamentada o Grounded Theory de Glaser y Strauss (1967); para ello, se ha utilizado el software Nvivo 11.0, en su versión gratuita para estudiantes. Con esta herramienta se siguen las directrices de fragmentación de los datos realizando codificación abierta, para luego construir codificación axial y selectiva conforme a las tendencias de las opiniones que van surgiendo hasta la articulación definitiva de los datos y su agrupamiento conforme a la teoría.

A continuación se presenta un análisis de las percepciones emanadas de los testimonios de los participantes de nuestro estudio, éste emerge de las apreciaciones de las ventajas y desventajas correspondientes al proceso de formación de la carrera de Educación Física PUCV. El procedimiento analítico se llevó a cabo desde las temáticas más generales a las más específicas en cuanto a cantidad de referencias y recursos seleccionados en dichas temáticas; de acuerdo a esto, se llegó a la interpretación de las categorías siguientes.

Tabla 2 Categorías que emergen de las etapas de clasificación y reducción.

+	○	Fortalezas			51	92
+	○	Calidad del recurso humano			12	13
+	○	Clima de la formación			23	29
+	○	Competencias profesionales			21	22
+	○	Curriculum			25	32
+	○	Enfoque formativo			20	22
+	○	Metodología de enseñanza EscuelaEF			27	35
	○	Omite o no identifica fortalezas			3	3
+	○	Otras			2	2

Nodos

Nombre		Recursos	Referencias
+	○ Debilidades	49	125
+	○ Calidad del recurso humano	10	10
+	○ Clima de la formación	4	4
	○ Competencias profesionales	9	9
+	○ Condiciones de operación	19	19
+	○ Curriculum	29	43
+	○ Enfoque formativo	28	37
+	○ Metodologías de EA	4	4
	○ Otras	0	0

Tal como lo muestra la tabla anterior, prácticamente la totalidad de los sujetos (55) menciona debilidades y fortalezas; sin embargo, la cantidad de referencias demuestra que los sujetos identifican más debilidades.

3.2.3. Análisis de las Fortalezas

Se identifican siete categorías de análisis, entre ellas: “Calidad de recursos humanos”, “clima de la formación”, “competencias profesionales”, “condiciones de operación”, “curriculum”, “enfoque formativo”, y “metodologías de enseñanza escuela EF”. En base a

estos nodos, iremos desarrollando aquellas “subcategorías” que alcanzan mayor valoración entre los encuestados, describiendo en qué consiste la categoría mencionada y ejemplificando con respuestas textuales de los mismos participantes.

Metodologías de Enseñanza y Aprendizajes

Esta temática, la más destacada como fortaleza (27/35), existe homogeneidad en las respuestas de los sujetos consultados, sin embargo los hombres, muestran una mayor tendencia a referirse al tema; así mismo, considerando el atributo edad, se aprecia que aquellos de 26 años o más presentan una tendencia a valorar positivamente esta temática.

Tal como queda expresado en las palabras del caso 21 al plantear que “Existe buen reforzamiento de diferentes metodologías la cuales pueden ser aplicadas en los establecimientos educacionales”. Esto podría ser interpretado como la alusión al lineamiento didáctico de la variabilidad de la práctica motriz, que se vincula con la necesidad del niño de tener la mayor cantidad de oportunidades de ejercitar sus habilidades, utilizando los espacios, los demás, el espacio y el tiempo (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015), para esto, es necesario que el docente, esté y se sienta capacitado para poder entregar un abanico de posibilidades de aprendizajes que estén contextualizadas al grupo de personas con las cuales se está trabajando.

Otra de las temáticas sobresalientes que se pudo recolectar y seleccionar fue la valoración del trabajo cooperativo, atribuido a esta misma subcategoría, que según el análisis cuantitativo, fue de alta aceptación, probablemente debido a su alto uso a lo largo del proceso de formación de profesores.

Es de conocimiento que la educación física se basa en el movimiento y el juego como método de enseñanza, considerándolo como un bien, como algo imprescindible, sea desde un punto de vista cultural, sociológico, relacional o educativo, entendiendo que toda reflexión teórica conlleva una aplicación práctica; la reflexión sólo tiene sentido si es pasado por lo práctico (Pavía, 2006), los encuestados concuerdan con estas declaraciones al destacar el subnodo “ludicismo como medio”, el cual lo declaran como un aspecto positivo.

Categoría “Currículum”

Esta temática también ha sido destacada por los encuestados como una fortaleza, siendo principalmente valorado por los varones. En los grupos etarios, no se vieron diferencias significativas en la valoración, sin embargo, los “titulados” indican que es una fortaleza más significativa que los “estudiantes de 5to año”.

Dentro de curriculum, se seleccionaron subcategorías que se consideraron vinculables al término, dentro de lo que la amplitud del concepto significa. En este sentido, los encuestados destacaron la formación teórica, relacionándola con la competencia de la capacidad de investigar y formular estudios determinados, así es como el caso 41 menciona que “Cuando yo estaba (malla antigua), destaco la instancias en las que te enseñan a investigar y formular un paper de investigación”.

La “formación práctica” en contraposición al nodo mencionado anteriormente, también fue uno de los más elevados, destacando la balanza existente entre estos “métodos dicotómicos” resulta interesante que exista un nivel de satisfacción alto en ambas formas de enseñanza. En cuanto a esto uno de los encuestado (caso 44) declara que las “asignaturas que me otorgaron mucho aprendizaje en cuanto a su paso de la teoría a la práctica”.

Las subcategorías categorizadas con menor rango de referencias fueron la cobertura de la formación y coherencia, formación deportiva y formación pedagógica.

Categoría “Clima de la Formación”

El clima, ha sido valorada en menor medida que los otros nodos de selección, sin embargo, continúa siendo una de las temáticas con mayor referencias significativas valoradas positivamente. En este caso, los varones valoran en mayor medida las relaciones de convivencia y cercanía entre profesores y alumnos en comparación al grupo femenino, así como los Titulados, quienes en promedio triplican en su valoración a los alumnos que se encuentran en las últimas etapas en el proceso de formación.

En esta categoría, las subcategorías que destacaron fueron la cercanía con los profesores, “buena relación docente-alumno” (caso 11) y la buena calidad del clima en el trabajo de equipo, concepto que se repitió en nueve (9) casos distintos, lo que nos lleva a pensar en la importancia de esta metodología en una carrera como es la educación física, para poder desarrollar en un futuro, de manera armónica, el trabajo colegiado entre compañeros de trabajo. Este tipo de funcionamiento colectivo, requiere de un intercambio de reflexiones y experiencias respetando sus roles y funciones para poder llegar a un objetivo en común. (Romero, Carvajal, General, 2013)

3.2.4. Análisis de las Debilidades

Identificamos 7 categorías de análisis “Clima de la formación”, “Calidad de recursos humanos”, “Competencias profesionales”, “Condiciones de operación”, “Currículum”, “Enfoque formativo”, “Metodologías de enseñanza” “Aprendizaje”. A raíz de estos nodos, se van creando subcategorías, que alcanzan menor valoración entre los encuestados, describiendo en qué consiste la categoría mencionada y dando ejemplos en base a las citas textuales que se han recogido de las respuestas de los encuestados.

Categoría “Currículum”

Ha sido la categoría con más referencias por los encuestados, apuntando sus comentarios a contenidos como por ejemplo, contenidos desactualizados, problemas detectados en los procesos de las Prácticas Profesionales, entre otros.

En los temas relativos a la educación, el currículo ocupa un lugar esencial; en este se orientan las formaciones profesionales a través de lineamientos normativos y académicos que orientan la formación profesional. Existe un consenso general en que la educación requiere de cambios radicales, sin embargo los encuestados pueden desvalorizar esta categoría ya que las asignaturas no contextualizadas permanecen inamovibles y prácticamente sin cambios.

Dentro de los hallazgos significativos, los varones lo mencionan en mucha mayor medida que las mujeres, así como los mayores de 26 años duplican a los otros dos grupos etarios en su percepción del currículum como una debilidad en su proceso formativo.

Dentro de esta categoría, las subcategorías que más han recibido comentarios son:

Carencias en Práctica Docente: como lo menciona el caso 23 “el eje de prácticas (pocas prácticas) y en un solo campo laboral” o el caso 18 “insuficiente preparación para la práctica final en cuanto a diseños de planificación y evaluación”

Coherencia de la estructura curricular: como se menciona en el caso 21 “existe mucho relleno de asignaturas las cuales no sirven absolutamente para nada, la carrera fácilmente podría durar un año menos sin problema” o el caso 53 “Algunas asignaturas no están bien conectadas con el plan”

Respecto del ámbito curricular, la Comisión Nacional de Acreditación indica que *“la unidad debe estructurar el currículo de la carrera en función del perfil de egreso previamente definido, considerando tanto las competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como las de carácter general y complementario”*

Categoría enfoque “Enfoque Formativo”

Este ítem se encuentra dentro de los que tiene más referencias como una arista débil en la formación profesional de los estudiantes y egresados, categoría que hace referencia a una enseñanza en contexto con la profesión, exigencia de la carrera y la utilidad de la evaluación. Dentro de los resultados se evidencia que los hombres consideran esta una debilidad en mayor medida que las mujeres, y siendo especialmente significativa esta diferencia entre los titulados que hacen muchas más referencias en este apartado en comparación a los estudiantes de 5to año.

Dentro de las subcategorías que más opiniones recogen, podemos encontrar a la enseñanza contextualizada, la cual hace referencia a una enseñanza más contextualizada a la educación física y/o a la realidad laboral, tal como lo menciona el caso 31 “falta de

contextualización a la realidad laboral” o el caso 41 “que algunos ramos los dictan profesores de otras carreras, como Bioquímica, donde no relacionan el tema con la EFI”.

Categoría “Condiciones de Operación”

Esta categoría hace alusión a aspectos más organizativos y administrativos de la carrera o institución como son la gestión institucional y la infraestructura para el desarrollo de la misma. En este ítem, es llamativa la gran diferencia en la cantidad de referencias a las condiciones de operación como una debilidad en los atributos de género, donde las mujeres casi no hacen referencia a esta categoría, diferenciándose de los hombres que la mencionan en gran número, así como la mencionan bastante los del grupo etario de 26 o más años.

Las dos subcategorías enmarcadas son:

Gestión institucional; tiene relación con la sensación de que la gestión a nivel directivo de la escuela no es tan eficiente, como menciona el caso 47 “mala dirección de la escuela”

Infraestructura: tiene relación con las opiniones de que las instalaciones o bien no son óptimas, o son insuficientes para la enseñanza y aprendizaje de la carrera de educación física, como por ejemplo se menciona en los casos 44 “lugares de realización de las clases prácticas principalmente”, caso 52 “mala y baja infraestructura”, caso 40 “poca infraestructura para la carrera”, caso 24 “infraestructura arrendada”.

Capítulo IV

CONCLUSIONES

4.1 Conclusiones

Finalizado el proceso investigativo, y una vez realizado el análisis de los hallazgos encontrados, es menester dar a conocer aquello que pudimos concluir en relación a información obtenida de los testimonios de los sujetos participantes.

Las conclusiones las hemos estructurado en concordancia con los objetivos que planteamos en esta búsqueda de las valoraciones que los sujetos de estudio hacen de su proceso formativo universitario y del nivel de satisfacción que manifiestan haber obtenido.

El primer objetivo de tipo general que nos planteamos, era “conocer la valoración que tienen los estudiantes y egresados del plan de estudios 1998 de la Escuela de Educación Física PUCV, sobre las competencias docentes adquiridas y el sistema más adecuado para evaluar dichas competencias en la formación inicial de profesores.” En este sentido, a través de la herramienta que utilizamos, es este caso, la entrevista, fue posible conocer qué competencias declaradas en el plan de estudios eran las más valoradas por los estudiantes, y establecer diferencias de opinión según las variables que establecimos, como por ejemplo: la edad, el género, y situación académica. Esto es, si es egresado o alumno de último año. A través de las respuestas de los sujetos de estudio, logramos comprender las formas de evaluación de estas competencias, el clima de éstas mismas, la valoración de las metodologías activas y la del proceso, la evaluación formativa y continua, así como también, a través de qué instrumentos y técnicas el profesorado evaluó las competencias.

El segundo objetivo de nuestra investigación, era “conocer la opinión de los estudiantes y egresados acerca del proceso formativo de la escuela de educación física PUCV, plan de estudios 1998.” Pudimos relevar, desde las respuestas de los estudiantes y egresados, fortalezas y debilidades que ellos manifiestan haber experimentado durante su proceso de formación profesional; en relación a las fortalezas valoran mucho la utilización del juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza para el desarrollo de las clases de Educación Física. La debilidad más relevada dice relación las necesidades educativas especiales.

En los objetivos de carácter específico se evidencia en mayor medida el valor que los estudiantes dan a su proceso formativo y a las distintas competencias que la misma universidad declara en su perfil de egreso vigente, ya que los objetivos específicos son propios del quehacer del docente de Educación Física y en este sentido, a través, de sus respuestas podemos concluir qué competencias se ajustan a las expectativas de los estudiantes y egresados y cuales tienen menor robustez, según su nivel de satisfacción.

En cuanto a los objetivos específicos podemos señalar que:

1.1 Comprobar el tipo de competencias genéricas, competencias específicas disciplinares y competencias docentes que adquieren los estudiantes a lo largo de su proceso formativo.

Se logra comprobar efectivamente, que los estudiantes adquieren en mayor o menor medida todas las competencias determinadas en el cuestionario, la dimensión de las competencias que más valoran son las disciplinares específicas, seguidas por las competencias generales y finalmente las expresadas como las menos adquiridas fueron las competencias docentes.

1.2 Identificar competencias programadas más valoradas por los estudiantes y egresados en ejercicio profesional.

Se logró identificar las competencias programadas más valoradas, siendo en este caso, el “saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza” la competencia más valorada por los encuestados. A su vez, destaca la presencia de la “capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física”, así como también el “analizar y comunicar de manera crítica y fundamentada el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas”. Finalmente, destaca la competencia referente al “identificar y prevenir los

riesgos que se derivan para la práctica de actividades físicas inadecuadas”. En cuanto a estas competencias, la diferencia más significativa fue que las mujeres expresan un mayor grado de valoración hacia estas competencias que los varones.

1.3 *Identificar las características de las buenas prácticas a través de las cuales los estudiantes adquieren las competencias.*

Se logró identificar el grado de adquisición de competencias mediante el uso de metodologías activas, y la valoración que los estudiantes y egresados le otorgan a dichas técnicas empleadas. Los resultados se mantuvieron dentro del rango medio de respuestas, y no evidenciaron un valor significativo para su posterior análisis.

1.4 *Valorar el grado en que la evaluación favorece a que los estudiantes adquieran las competencias.*

Se logró identificar la valoración en que la evaluación favorece en que los estudiantes adquieran las competencias. En base a esto, se descubrió un especial énfasis en que la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante y el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje, estas dos últimas, altamente valoradas por los sujetos participantes. No así la recogida de información para la evaluación, la cual presentó un bajo nivel de aceptación como factor de fomento en la motivación hacia el logro efectivo de aprendizaje.

1.5 *Identificar los instrumentos y técnicas evaluativas que serían frecuentemente utilizados en la valoración de competencias genéricas y específicas.*

Se logró identificar los instrumentos y técnicas evaluativas que son más utilizados. El instrumento utilizado con mayor frecuencia corresponde a pruebas prácticas de carácter físico, mientras que el instrumento menos utilizado resultó ser el examen de tipo oral. En el

caso del ítem de las técnicas evaluativas empleadas, se evidencia que la técnica; la calificación la decide el profesor a partir de la evaluación, aparece como la más utilizada, mientras que la técnica; se califica de forma consensuada entre profesorado y alumnado, aparece con el menor grado de frecuencia.

2.1 Identificar el nivel de satisfacción con proceso formativo vivido en la Carrera.

Se logró identificar el nivel de satisfacción de los encuestados acerca del proceso formativo recibido. Respecto a este ítem, las siguientes preguntas: ¿Cuál es el grado de satisfacción general con tu carrera?” y “Si me pidieran que recomendará a un amigo/a mi carrera yo le diría que lo hiciera sin pensarlo” aparecen con una media sobre 6, dentro de una escala de apreciación de 0 a 10, evidenciando el grado de satisfacción al cual se hace referencia. Se evidencia también, que las mujeres expresan un mayor grado de satisfacción que los hombres, respecto a la adquisición de competencias y la valoración de las mismas durante la experiencia en el proceso formativo de carrera. Los encuestados pertenecientes al grupo de 22-23 años, según atributo de edad, se mostraron más dispuestos a la recomendación de la carrera hacia algún amigo, esto por sobre lo expuesto por los grupos de edades mayores (24-25 años, 26 años o más).

2.2 Identificar las principales fortalezas y debilidades que reconocen los estudiantes respecto al proceso formativo de la carrera.

Se logró reconocer, mediante el empleo de preguntas abiertas, se formaron categorías en base a las tendencias de las respuestas y se determino cuáles son las opiniones de los encuestados respecto a las principales fortalezas y debilidades identificadas durante su proceso formativo en la carrera de Educación Física. Desde las percepciones obtenidas, se identificó mayormente la presencia de debilidades por sobre fortalezas, esto debido al alto número de referencias encontradas en aquel punto.

En cuanto a las fortalezas identificadas, las competencias más destacadas corresponden a las “metodologías de enseñanza escuelaEF”, en donde se integran aspectos referentes al trabajo en equipo, y a la enseñanza de una gran variedad de metodologías.

Otra de las fortalezas destacadas, aparecen el ítem referido al Currículum, en donde los encuestados valoraron positivamente la formación teórica entregada, junto con presencia de la formación práctica.

El clima de enseñanza-aprendizaje durante el proceso formativo también aparece como relevante para los participantes, quienes destacan la cercanía en las relaciones con los docentes y la importancia del trabajo en equipo.

Respecto a las debilidades identificadas, los encuestados señalaron como carencia principal lo relacionado al ítem de Currículum, destacando como subcategorías los aspectos asociados al proceso de Prácticas Profesionales, dando énfasis a que estas son escasas o muy limitadas a una única forma de ejercicio profesional, y Coherencia de la estructura curricular, apuntando principalmente a una falta de continuidad y cohesión entre los contenidos y asignaturas impartidas durante el proceso formativo.

Limitaciones de la investigación:

Si bien el porcentaje de participación utilizado en este estudio correspondió a un 31% del universo total, cumplió con los requerimientos mínimos que garantizaban la validez del mismo, entendemos también que este valor podría haber sido aún mayor, lo que hubiera significado un grado más alto en cuanto a la representatividad del mismo, y que evidentemente aumenta la consistencia de la investigación.

La utilización de la escala de Likert como instrumento de recopilación para nuestra investigación, presenta algunas ventajas y desventajas que merecen ser mencionadas. Si bien, este medio permite ganar en cuanto a cantidad de participantes y a la facilidad que le otorga a los mismos al momento de contestar las preguntas, la encuesta también pierde profundidad respecto al análisis de ciertos contenidos. En este contexto, para contrarrestar esta debilidad, podría ser más efectiva la utilización de instrumentos como los grupos focales o entrevistas directas, y resultaría interesante el uso de los mismos a modo de

complemento, que permitiera una recopilación de información aún más contundente. Esto, dado que gran parte de las respuestas obtenidas mediante la utilización de preguntas abiertas, como lo fueron el reconocimiento de las principales fortalezas y debilidades evidenciadas en el proceso formativo, dejaron resultados muy enriquecedores, que sería interesante poder abordar con mayor dedicación.

Otra de las limitantes identificadas, tiene relación con las características propias del cuestionario utilizado, esto en cuanto al estilo de algunas preguntas empleadas y a la cantidad total de las mismas. Debido a la cercanía afectiva y geográfica con varios de los encuestados participantes, al tratarse de muchos compañeros y/o excompañeros de carrera, tuvimos la oportunidad de conocer la opinión de los mismos respecto a la apreciación que le otorgaron al cuestionario. Muchos de estos coincidieron, en que, si bien el cuestionario resultaba interesante y valioso respecto a la información que podía entregar, a ratos se volvía algo tedioso, dado que consideraban excesiva la cantidad total de preguntas, y la complejidad de algunas de estas. Esto provoca la limitante que, probablemente, muchas de las preguntas hayan sido contestadas con falta de compromiso, lo que a su vez podría alterar la objetividad de algunos resultados. Es importante mencionar que más allá de las críticas por la cantidad de preguntas, este instrumento estaba validado por el estudio del Dr. Antonio Fraile, estudio en el cual se basa esta investigación.

Proyecciones de la investigación

A modo de proyección, resultaría interesante el poder llevar a cabo la realización de un estudio comparativo entre dos realidades educativas o más, que permitiera trabajar objetivos similares a los que realizó este estudio con los estudiantes y egresados de la Escuela de Educación Física PUCV, ahora ampliando este abanico hacia otras universidades en favor de poder evidenciar las competencias adquiridas, tanto en la situación educativa de esta Escuela en particular, como en la del resto de las Escuelas de Educación Física a nivel país. Este estudio, podría incluso llegar a generar una especie de debate entre las instituciones educativas, que en algún momento permitiera llegar a consensos respecto a las competencias que se espera sean adquiridas, y que de una vez pudiera unificar los criterios de educación establecidos por Escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Aquino, F. y Sánchez, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad

Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *Santiago. Consultado el, 11.*

Beneitone, P. E., César, G., Julia, M., Maida Marty, S., & Gabriela, W. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final, proyecto Tuning América Latina 2004-2007* (No. 281.8 BEN).

Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial PEARSON EDUCACIÓN.

Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior.

Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios.

Casas, J. Repullo, J. y Donaldo, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) Atención Primaria; 31(8):527-38, recuperado de la URL: file:///C:/Users/Sebastian%20E/Downloads/13047738_S300_es%20(1).pdf el 29 de octubre del 2016.

Chilevalora, (2016) *Competencias Transversales* disponible en <http://www.chilevalora.cl/competencias-laborales/competencias-transversales/> recuperado el 1 de noviembre de 2016.

Comisión Nacional de Acreditación, (s/i), Criterios de evaluación de carreras de Educación.

Comisión Nacional de Acreditación. (s/i). Criterios generales de evaluación para carreras profesionales

Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México, Limusa.

Corominas, Enric (2001): Competencias genéricas en la formación universitaria, en n.º 325. Madrid, pp. 299-321.

Cox, J. E. G. H. C., Hermosilla, B., San Miguel-Rafael, C. S. J., Pérez, A. M. J. L. L., Mecklenburg, P., Avalos, J. W. I. N. B., ... & González, P. (1999). Educacional Chilena. *Santiago*.

Delors, J. (1996). *de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro (Libro)*.

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23). desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de educar*. 2(1), 131-153.

Díaz, Arancibia,(2002). Enfoque de las competencias laborales: Historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Escudero, J. C. (2015). Reseña del contexto histórico-político-educacional de Chile a mitad del siglo XIX. *Acta Scientiarum. Education*, 37(1), 59-64.

Fraile, A. López, V. (2013) Las competencia docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física.

Gamboa, R. Jiménez, G. y Cacciuttolo, C. (2015). Bases pedagógicas de la educación física infantil. Educación de la motricidad y Educación por medio de la motricidad. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso

GONCZI, y ATHANASOU (1996): “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia”, en A. Arguelles (Ed.):

Gonzalez Fernandez, N. (coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Universidad de Cantabria. Vicerrectorado de innovación educativa.

Gurdían, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José de Costa Rica: Colección IDER.

Hawes, G., y Corvalán, O. (2004a): Construcción de un perfil profesional. Talca, Universidad de Talca, Proyecto Mecesus Tal0101.

Hernández, L. C. T., ... & Chilpancingo, G. (2013). Trabajo en equipo.

Le Boterf, G. (2001): Ingeniería de las competencias. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

Ley n° 20.277. (2008) Del sistema nacional de certificación de competencias laborales y perfecciona el estatuto de capacitación y empleo Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de junio de 2008.

López Varas, F. (2015). *Relaciones entre competencias, inteligencia y rendimiento académico en alumnos de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Doctoral dissertation).

López, A. M. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Maldonado, A. (2004). Libro blanco título de grado en Magisterio. *Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, I*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Maura, V. G., & Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 185-209.

Mecklenburg, P., Avalos, J. W. I. N. B., ... & González, P. (1999). *Educacional Chilena*. Santiago.

Molina Alventosa, J. P., & Antolín Jimeno, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica.

Moller, P., y Radoport, D. (2003): Observatorio del Empleo.

Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, (2005) Reformulando la carrera docente en Chile. Recuperado de <https://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf> el 28 de noviembre 2016

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Noveduc Libros.

Ramos Gómez, (2007). Competencias profesionales de los profesores y las profesoras de Educación Física, y demandas que surgirían en instituciones educativas escolares en la Región de Valparaíso.

Reperza M.A. (2009). Las competencias a lo largo de la historia.

Ricolfe, C., Serafin, J., & Escribá Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. In *Revista de Educación* (No. 362, pp. 535-561). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.

Romero, C. I. R., General, A., Carbajal, V. S., Carbajal, L. L. S., Mendoza, L. R. S.,

Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons From Around the World* (Equidad, excelencia e inclusividad en la educación: Lecciones de políticas elaboradas en distintas partes del mundo), OCDE Publishing, Paris, www.istp2014.org/assets/OCDE.pdf

Spencer, L., y Spencer, S. (1993) *Competence at work: Models for superior performance*. New York Chichester: Jhon Wiley.

Tabón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca, Proyecto Mesesup*. Santiago de Chile: LOM.

UE, M. E. (1999). Declaración de Bolonia. Bolonia.

UNESCO, (2014) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Zabalza, M. A. (2002). Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario. Madrid: Narcea.

Índice de Cuadros y Gráficos

Cuadro 1: Resumen comparativo de términos descriptivos de las competencias	26
Cuadro 2: Síntesis de competencias genéricas básicas.....	29
Cuadro 3: Modelos más importantes de descripción y normalización de competencias	¡Error!
Marcador no definido.	
Cuadro 4: Las Competencias del Meta-perfil agrupadas en Dimensiones.....	36
Cuadro 5: Modelos más importantes de descripción y normalización de competencias	42
Cuadro 6: Cuadro de convergencia entre Perfil de Egreso PUCV, El libro Blanco de ANECA y CNA.....	43
Cuadro 7: Sobre las competencias desarrolladas en la carrera	62
Cuadro 8: Sobre las metodologías empleadas	62
Cuadro 9: Sobre las evaluaciones empleadas	63
Cuadro 10: Grado de acuerdo en las formas de evaluación	63
Cuadro 11: Grado de acuerdo con el sistema de calificación	63
Cuadro 12: Grado de satisfacción	64
Cuadro 13: Cuadro de correlaciones significativas	99
Gráfico 1: Gráfico comparativo entre media y varianza	75
Gráfico 2: Gráfico comparativo según atributo situación académica actual	76
Gráfico 3: Gráfico comparativo según atributo sexo.....	78
Gráfico 4: Gráfico comparativo según atributo edad	79
Gráfico 5: Gráfico comparativo según atributo vía de ingreso.....	80
Gráfico 6: Gráfico comparativo competencias docentes	81
Gráfico 7: Gráfico comparativo atributo sexo competencias docentes	82
Gráfico 8: Gráfico comparativo de la media, IGA y varianza entre todos los atributos.....	83
Gráfico 9: Gráfico comparativo entre media y varianza de competencias genéricas.....	84
Gráfico 10: Gráfico comparativo según atributos situación académica actual en competencias genéricas.....	85
Gráfico 11: Gráfico comparativo según atributo sexo en competencias genéricas.....	86
Gráfico 12: Gráfico comparativo según atributo de edad, de competencias genéricas	86
Gráfico 13: Gráfico comparativo según atributo vía de ingreso, competencias genéricas	87
Gráfico 14: Gráfico comparativo entre media y varianza	89
Gráfico 15: Gráfico suma de puntaje.....	90
Gráfico 16: Gráfico comparativo entre medias.....	91
Gráfico 17: Gráfico comparativo entre media y varianza	92
Gráfico 18: Gráfico comparativo entre media y varianza, clima de evaluación	93
Gráfico 19: Gráfico comparativo entre media y varianza, formas de evaluación	94
Gráfico 20: Gráfico comparativo entre media y varianza, nivel de satisfacción	95
Gráfico 21: Gráfico comparativo entre medias, según la totalidad de atributos	95

Gráfico 22: Gráfico comparativo, según la totalidad de atributos	96
Gráfico 23: Gráfico comparativo, según la totalidad de atributos	97
Gráfico 24: Gráfico comparativo según totalidad de atributos	98
Gráfico 25: Gráfico comparativo según totalidad de atributos.	99

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1: Número matriculados, egresados y titulados por cohorte	65
Tabla 2: Categorías que emergen de las etapas de clasificación y reducción	106
Figura 1: Conjunto de Saberes.....	39