

# Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados en Educación Física

## Realities in the application of the approaches of the 2018 Study Plan for the achievement of Professional Skills in the training of graduates in Physical Education

Jorge Garduño Durán

Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta" (México)

**Resumen.** El presente artículo tiene el propósito de interpretar cómo los docentes de una escuela Normal de Educación Física en México, han adaptado su práctica a los enfoques centrados en el aprendizaje y basados en competencias para el logro de las Competencias Profesionales que plantea el Plan de Estudios 2018, a cuatro años de su implementación. Se recolectó información de seis docentes, quienes impartieron en conjunto un total de quince cursos pertenecientes a los ocho semestres que conforman el Plan, usando el paradigma interpretativo y el método etnográfico para reconocer los rasgos que identifican a las formas de intervención y evaluación y su congruencia con los enfoques, y se analizaron y caracterizaron las planeaciones de curso tomando como referente, para su análisis, la enseñanza y la valoración auténticas. Los hallazgos indican que los patrones de la planificación que el maestro realiza de su curso, no constituye un ejercicio intelectual, sino de reproducción, ya que propiamente transcribe el programa en el formato de un plan prediseñado, y que las formas de evaluación no son congruentes con las Competencias Profesionales que se favorecen, por carecer de su aplicación en situaciones reales o simuladas vinculadas al ejercicio de la profesión, lo que se revela en las actividades propuestas para el proceso formativo y en la construcción de evidencias de aprendizaje.

**Palabras clave:** Planificación Docente, Competencias Profesionales, Enfoque Centrado en el Aprendizaje, Enfoque Basado en Competencias, Enseñanza Auténtica, Evaluación Auténtica.

**Abstract.** The purpose of this article is to interpret how the teachers of a Normal School of Physical Education in Mexico, have adapted their practice to the learning-centered and Competency-based approaches for the achievement of the Professional Competencies proposed by the Curriculum 2018, four years after its implementation. Information was collected from six teachers who jointly taught a total of fifteen courses belonging to the eight semesters that make up the Plan, using the interpretive paradigm and the ethnographic method to recognize the features that characterize the forms of intervention and evaluation, and their congruence with the approaches, and the course plans were analyzed and characterized taking authentic teaching and evaluation as a reference for analysis. The findings indicate the patterns that are revealed in the planning that the teacher carries out of his course, does not constitute an intellectual exercise but of reproduction, since he properly transcribes the program in a predesigned plan format, and the forms of evaluation are not congruent with the professional skills that are favored, due to the lack of their application in real or simulated situations linked to the exercise of the profession, which is revealed by the activities proposed for the training process and by the construction of learning evidence.

**Keywords:** Teaching Planning, Professional Competencies, Learning-Centered Approach, Competency-Based Approach, Authentic Teaching, Authentic Assessment.

---

Fecha recepción: 01-07-22. Fecha de aceptación: 19-11-22

Jorge Garduño Durán  
garduno77@hotmail.com

### Introducción

Como respuesta a los principales retos que el normalismo afronta por las nuevas configuraciones sociales, políticas y económicas del siglo XXI, en México se llevaron a cabo, en 2016, Foros de Consulta Nacionales con docentes, estudiantes e investigadores, en donde se detectó como prioridad la renovación de las Escuelas Normales desde un nuevo planteamiento educativo, lo que dio lugar a la *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*, que considera, entre sus acciones, la definición de un perfil de egreso con las competencias acordes al nuevo Modelo Educativo, que es referente para el diseño y puesta en marcha de los planes y programas de estudio (Secretaría de Educación Pública, 2018a).

La difusión e implementación de tales directrices estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, quien, en la Reunión Nacional de Habilitación Docente de los Programas de Licenciatura en las Escuelas Normales, que

se realizó del 25 al 29 de junio de 2018, y a la que asistieron los responsables de los cursos del primer semestre, presentó de manera oficial el Plan de Estudios y proporcionó los programas que se aplicaron en agosto del mismo año. Además, en el acto también se ofrecieron apoyos virtuales mediante la plataforma del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE), actividad que se ha repetido durante los ocho semestres, excepto por la reunión presencial.

El primero de julio de 2018, se publicó el libro *Escuelas Normales* en los documentos del archivo de la Secretaría de Educación Pública, donde se describe el Modelo Educativo para la formación inicial docente, pero no se dio a conocer en la institución y, por ende, no fue objeto de un análisis previo a la aplicación del plan y los programas. El tres de agosto de 2018, mediante el *ACUERDO número 14/07/18*, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el establecimiento de 16 planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, en la que se incluyó el de la Licenciatura en

Educación Física. La dirección de la Escuela Normal de Educación Física invitó a la planta docente a que realizara la consulta de manera particular.

El vislumbrar la complejidad de asumir y transformar de fondo la práctica docente desde la consideración de los enfoques en los que se sustenta el Plan de Estudios 2018, que son el Centrado en el Aprendizaje y el Basado en Competencias, es porque dicha práctica requiere de formas de actuación y evaluación, que distan de lo que plantea el plan y los programas 2002, el más próximo antecedente, por el que la institución retomó de forma permanente la aplicación de un examen de conocimientos para avalar el perfil de egreso, otorgándole un porcentaje considerable (50% o más), en la evaluación del último periodo semestral para todo el currículo, y donde las actividades de estudio y práctica se centraron en la reproducción de las estrategias de la Educación Física, a lo que se suma una serie de aspectos administrativos durante las jornadas de práctica con alto porcentaje en la evaluación.

En contraste, el Enfoque Centrado en el Aprendizaje pone énfasis, valga la redundancia, en el aprendizaje del alumno, involucrándolo en un proceso activo que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los conocimientos y experiencias, y donde las actitudes, habilidades y valores se supeditan a las situaciones que demanda la vida real estudiantil y profesional, en un entorno donde el conocimiento se encuentra distribuido socialmente en comunidades de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2018b; Gargallo, et al., 2015; Prieto, 2004). Por su parte, el Enfoque Basado en Competencias se orienta hacia el aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión, al desarrollar la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas, enfrentar situaciones y comprender la realidad presente en la vida personal, profesional y laboral, por lo que durante su formación el estudiante debe afrontar, en el lugar mismo o en situaciones simuladas, problemáticas que le permitan reconstruir el saber, gestionando y proponiendo soluciones que se valoren y reflexionen en torno a posibles cursos de acción, y teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar (Secretaría de Educación Pública, 2018b; Álvarez, 2011; Trujillo-Segoviano, 2014). Ambos enfoques son el eje rector no sólo de la práctica, sino de las sesiones que se desarrollan en las aulas de la escuela normal, y que comportan una visión sistémica para poder evaluar el logro de las Competencias Profesionales, “al avanzar en el desarrollo de las competencias se pretende mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional” (Páez, J. C., & Hurtado Almonacid, J., 2019, p.64).

En el Plan de Estudios 2018, se presentan tres tipos de competencias que componen el perfil de egreso: las genéricas, las profesionales y las específicas. En esta investigación se consideran las Competencias

Profesionales, ya que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la carrera docente y están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa, profesional y específica de la disciplina o área del saber, lo que permitirá al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, de la currícula de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos y de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad (Secretaría de Educación Pública, 2018b; Del Pozo, 2017).

Como afirman Cañadas, Santos-Pastor y Castejón “las competencias profesionales del docente comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran en el desarrollo profesional y que deben aplicarse de forma ordenada en un contexto cambiante y al que el alumnado debe adaptarse constantemente” (2019, p.284), por lo que un desarrollo óptimo en la etapa formativa, permitirá su avance, desde una perspectiva profesionalizante, cuando el discente se integre a la vida laboral.

Las revisiones de investigaciones y literatura especializada revelan la congruencia que existe entre la enseñanza y la evaluación auténtica con las Competencias Profesionales (Díaz Barriga, 2006; Ferreyra & Pereti, 2009; Monereo, et al., 2012; Chao, et al., 2018; Garduño, 2022), ya que el avance progresivo de éstas es producto de las experiencias que se obtienen durante el trayecto de formación profesional, resaltando que el paso de novel a experto se produce por el desempeño demostrado en escenarios donde se pueden movilizar los saberes, ya sean éstos reales, simulados o representativos, en donde se generan evidencias mediante oportunidades de retroalimentación, reflexión y autoevaluación que reflejan el nivel de logro adquirido.

En esta investigación, se planteó como objeto de estudio la práctica docente en la fase de planificación, detectando si ésta se orienta a transformarse adoptando características relativas a la enseñanza y a la evaluación auténtica, las cuales guardan relación con los enfoques del Plan de Estudios 2018, debido a que sus supuestos se delinean hacia el planteamiento de problemas y conflictos que se deben resolver y que guardan gran fidelidad con situaciones auténticas que habrán de enfrentarse en un futuro en el ámbito profesional (Monereo, et al., 2012), que proporcionen experiencias de aprendizaje concretas, de carácter reflexivo, al provocar desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con alto grado de significatividad y autorregulación (Coll, et al., 2009; Oviedo, 2015), con la intención de desarrollar competencias complejas demostrables en el mundo real, centrándose en aquellos aprendizajes que resultan significativos (Díaz Barriga, 2006).

La Enseñanza Auténtica es un tipo de instrucción que sitúa a la docencia como promotora de la formación integral y de la gestión del desarrollo de competencias del estudiante, para el ejercicio de una actividad profesional

que gira en torno a una situación auténtica (Garduño, 2022). Una situación auténtica es aquella que proviene del mundo y que tiene alta relevancia cultural, retomando la característica de ser situada en el contexto en el que se forma el estudiante, la que convierte al docente, en su carácter de experto, en una práctica educativa real o simulada vinculada al currículum, promoviendo que el estudiante despliegue su actividad cognitiva en la búsqueda de estrategias, en la elaboración de explicaciones, en la selección de recursos y en la toma de decisiones, la cual se lleva a cabo dentro de un ambiente con un alto nivel de actividad social que posibilita la construcción y distribución del conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2010; Hernández, 2006).

Las formas de instrucción que responden a la Enseñanza Auténtica son el aprendizaje *in situ* o la instrucción basada en el modelo de cognición situada, que toma la forma de un aprendizaje cognitivo que pretende desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia, y en el que destaca la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales; las simulaciones situadas, es decir, la instrucción que anima a los estudiantes a participar colaborativamente en la solución de problemas simulados o casos tomados de la vida real, con la intención de que desarrollen el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos más importantes de su área de formación, así como el análisis colaborativo de datos relevantes, o sea, un modelo instruccional centrado en el estudiante y en el análisis de situaciones-problema de la vida real cercanas a sus intereses y campo de conocimiento de formación, mediante la discusión crítica con otros (Díaz Barriga, 2006).

Esta forma de intervención es congruente con el Enfoque Centrado en el Aprendizaje, que implica una nueva manera de pensar y desarrollar la formación y la práctica profesional de un docente. Cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo, que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende (Secretaría de Educación Pública, 2018b).

Se considera que el docente, como experto, es capaz de implementar en su práctica estas formas de instrucción debido a tres aspectos esenciales que resalta Christopher Day (2005), el primero es el conocimiento de campo, que le permite planificar situaciones de aprendizaje en contextos concretos, reconociendo qué saberes deben movilizarse y las limitaciones prácticas de ese conocimiento; el segundo es la eficiencia, gracias a la cual

puede utilizar los recursos disponibles, aprovechando el tiempo de forma útil y empleando un menor esfuerzo gracias a que comprende los problemas a resolver, aplica su capacidad de reflexión y emprende acciones concretas, y, el último, es la perspicacia para no sólo proponer problemáticas, sino para, si es necesario, redefinirlas, aplicarlas a otros contextos, visualizar otras formas de resolverlas e, incluso, imaginar soluciones ingeniosas plausibles.

Los docentes expertos brindan acompañamiento formativo a los estudiantes aplicando la Evaluación Auténtica o por Competencias que se centra en procesos, en donde el alumno asume la responsabilidad de su aprendizaje, lo que favorece la autonomía y la metacognición; su intencionalidad se manifiesta en evidencias de aprendizaje reales de vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes curriculares (Coll, et al., 2009). Estas evidencias son garantes del nivel de desempeño, término que, según Hervis Elmys Escribano (2018), integra dentro de sus significados el modo de actuación, por lo que la definición de los criterios de desempeño deberá hacerse en función del comportamiento, actitudes, aplicación del conocimiento y acciones que se refieren a la competencia que se debe evaluar y que se demuestran en el proceso de aprendizaje, y considerarse en los instrumentos de recogida de información o de datos que permitan emitir un juicio, para así tener claridad de cómo se van concretando las competencias al transitar por diferentes fases, desde novel o principiante a experto (Del Pozo, 2017).

La implementación de modelos competenciales desafía a las instituciones de educación superior a una reformulación de las metodologías docentes, para avanzar hacia la implementación de estrategias activas y el rediseño de los enfoques evaluativos. Esto significa transformar las antiguas prácticas evaluativas, centradas habitualmente en contenidos, en procesos mucho más complejos que permitan valorar de forma integrada distintos tipos de saberes. (Ojeda Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes, T., & Gallardo-Fuentes, F., 2022, p.521)

Partiendo de tales premisas, se planteó el supuesto de que los docentes que incorporan a la Enseñanza y la Evaluación Auténtica, favorecen y valoran la concreción de las Competencias Profesionales, ya que se sitúan en el desarrollo de capacidades para enfrentar situaciones reales del ámbito educativo y relacionadas con el currículum.

## Metodología

La investigación se concibió de corte cualitativo en el intento de acercarse al conocimiento de la realidad que subyace en la escuela normal respecto de la apropiación de los enfoques expresados en el Plan de Estudios para la formación de licenciados en Educación Física 2018, los cuales orientan la forma de intervención y evaluación para el logro de las Competencias Profesionales. Esta

indagación se insertó en el paradigma interpretativo al hacer uso del método etnográfico, que implicó reconocer los rasgos que caracterizan las formas de intervención y evaluación de la fase de planeación y su congruencia con el Enfoque Centrado en el Aprendizaje y Basado en Competencias para el logro de las Competencias Profesionales, a través del análisis de las planeaciones de curso y la triangulación con información emanada de entrevistas a los docentes y teniendo como referentes tanto los aspectos teóricos de la Enseñanza y la Evaluación Auténtica, como los programas que emite la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Angrosino, 2007; García, et al., 2008).

La etnografía educativa pretende interpretar fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto escolar, en este caso, coadyubando a comprender cómo los docentes han enfrentado la implementación de una nueva perspectiva de orientar la formación de licenciados en Educación Física, ya que permite recuperar información para analizar la práctica educativa, constituyéndose en una “plataforma de formación reflexiva y autocrítica del profesorado o, simplemente, como estrategia para mejorar la competencia profesional” (Nieto Martín & Rodríguez Conde, 2010, p. 128).

Las técnicas de recolección de datos, se centró principalmente en el análisis de documentos y las entrevistas abiertas, con el fin de contar con información, que brindó una descripción detallada de las consideraciones que toma en cuenta el docente de los documentos normativos, donde se expresan los enfoques que le sustentan, no solo en forma de definición, sino en las recomendaciones e intenciones planteadas en el tratamiento de los contenidos, para avanzar en la interpretación profunda y analítica, tomando en cuenta los comentarios que al respecto realiza el docente (Corenstein Zalav, M., 1996).

En un primer momento, se analizaron los planes de curso, donde se caracterizó la forma de planeación institucional, para luego focalizar, seleccionar y clasificar información que se vinculara con los enfoques de dicho plan, realizando un comparativo con los programas base; el énfasis estuvo en notar los cambios, ausencias y presencias de las recomendaciones que se realizaron en el Programa 2018. En un segundo momento, se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes sobre la fase de concepción de sus planes, para obtener información que pusiera al descubierto las consideraciones que en esos planes se hace de los enfoques; en este caso, el foco estuvo en la forma de instrucción que se practica para favorecer que los estudiantes desarrollen las Competencias Profesionales *versus* lo que se presentó en el plan de curso y, después, en orientar la conversación hacia la reflexión de la experiencia docente y de los resultados obtenidos, teniendo como eje las Competencias Profesionales. Finalmente, se trianguló la información para reconocer patrones y para determinar si el docente ha iniciado o transita por una transformación que se soporta en los

enfoques de su plan y en los programas, y que se traduzca esa intervención en la adquisición de las Competencias Profesionales, utilizando procesos de evaluación que las evidencian.

El trabajo se desarrolló con previa aceptación de seis docentes, quienes han tenido bajo su responsabilidad durante los tres últimos semestres diferentes cursos, y proporcionaron los planes de curso una vez que fueron autorizados y visados por cuatro autoridades institucionales: el responsable del seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio, el responsable del departamento de formación inicial, la subdirectora académica y el director escolar. Respecto a la formación profesional, cinco de los profesores contaban con el grado o estudios de doctorado vinculados a la educación, y uno, con licenciatura. En lo referente a su formación inicial o base, dos cursaron la Licenciatura en Educación física, uno licenciado en educación preescolar, otro en educación secundaria, con especialidad en telesecundaria, y dos con licenciaturas no afines a la educación. En cuanto a años de servicio en el sistema educativo, cinco oscilaban entre los 15 y 23 años de trayectoria y uno cuatro años, integrado a la planta de la misma escuela normal después de su egreso. Por lo que corresponde a experiencia profesional, uno ha trabajado en educación básica y normal en el área de la Educación Física, dos han laborado en educación básica en áreas diferentes de la Educación Física, y tres sólo se han desempeñado en la escuela normal.

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las categorías que se encontraron una vez que se analizó la información y que describen los patrones de acción de los docentes:

### *Categoría 1. Características comunes del plan del curso*

La planificación de los cursos se plasmó en un formato prediseñado por los responsables del seguimiento a planes y programas de estudio, dependientes del departamento de formación inicial, el cual se distribuyó de manera electrónica para su llenado. El formato se componía de los siguientes apartados:

- a) Carátula, en la que se solicitaron los datos de identificación generales, estando completa en todos los casos.
- b) Visión y misión institucional y una descripción sobre la forma que contribuiría el curso al logro de esa visión y misión, por la que, en todos los casos, la idea principal fue que el tratamiento de los contenidos del curso coadyuvaba al logro del perfil deseable.
- c) Información específica del curso por Unidad de Aprendizaje, que incluyó el propósito, su relación con el plan de estudios, orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, aspectos sobre lo que se le denomina Contenidos del Curso, en donde se consideró la denominación de Unidad de Aprendizaje, los temas que se

abordan, la bibliografía básica y la complementaria o recursos de apoyo, evidencias y criterios de desempeño, además de un cronograma.

d) Contexto/Diagnóstico, en donde se plasmaron datos específicos de los grupos a los que se atendieron, como es el número de estudiantes por género, bajas reportadas en el ciclo anterior, nivel de aprovechamiento, procedencia de los estudiantes y, en algunos casos, datos socioeconómicos, unas cuantas características sobre actitudes grupales y formas de establecer la interacción con los estudiantes en tiempos de pandemia. En ninguno de los casos, se anexó un comentario de cómo se retomaría esta información o su sentido en la planeación.

e) Concentrado de los propósitos por Unidad de Aprendizaje, de las competencias del perfil de formación a las que contribuye el curso y de las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza. En todos los casos, se transcribió tal y como aparece en los programas.

f) Descripción del tratamiento pedagógico-didáctico que se realizó por Unidad de Aprendizaje, en donde se transcribió el contenido temático, tal y como se anotó en el tercer apartado; de las situaciones o estrategias didácticas sugeridas/ actividades de aprendizaje y del cronograma, el cual se dosificó de acuerdo con las normas de control escolar, pues coincidían los periodos de evaluación y prácticas que se registraron en programas de un mismo ciclo escolar.

g) Presentación de los instrumentos de evaluación, que coincidían con las evidencias que se reportaron en el apartado anterior y con los criterios de desempeño. La mayor parte de los instrumentos fueron rúbricas.

h) Anexos. Se solicitó que se definieran las normas, reglas o límites que rigieran el desarrollo del curso y que debían asumir los docentes y estudiantes. Si bien la mayoría fueron de tipo administrativo y de conducta, su definición comportó lo que el docente esperaba de la participación social y de interacción.

i) Hoja de firmas. El plan pasó por cinco filtros de revisión para su autorización: de quien lo elabora, del responsable del seguimiento a la aplicación de planes y programas, del responsable del departamento de formación inicial, de la subdirección académica y del director escolar.

En entrevista, los maestros añaden que un requisito para obtener la firma de autorización es que el plan se plasme en el formato y que contenga todos los apartados.

*Categoría 2. Relaciones de forma con los programas de estudio*

En un alto porcentaje, el plan constituyó una transcripción fiel del contenido del programa de curso. Los puntos destacados son:

a) Los propósitos y las competencias se retomaron fielmente de los programas.

b) En cuanto a los temas de las Unidades de Aprendizaje, un docente omitió en ocasiones algunos de ellos, mientras que los demás los transcribieron tal y como aparecieron en el programa.

c) Respecto de la bibliografía y materiales sugeridos, un docente suprimió algunos en todas las Unidades de Aprendizaje, y los demás ocasionalmente eliminan principalmente algunos materiales, pero la bibliografía se transcribió tal y como aparece en el programa.

d) Las evidencias de aprendizaje y los criterios de evaluación fueron los mismos que los del programa, y lo que cambió en algunos casos, fue la ponderación sugerida. Un docente también consideró la libreta como evidencia de aprendizaje.

e) Las actividades para el aprendizaje en general se transcribieron igual que en el programa. En ocasiones cambió la redacción, forma de plantear alguna pregunta o la organización social de la clase, pero las ideas plasmadas tenían el mismo sentido. Un docente utilizó plataformas digitales para compartir documentos y materiales de estudio y para mantener comunicación con los estudiantes.

Los docentes mencionan en la entrevista, que transcriben el programa porque la revisión por parte de las autoridades estaba sujeta a la comparación entre el plan y el programa, por lo que, si cambiaban o suprimían demasiado, son cuestionados o se les sugiere que lo reconsideren. Otro aspecto que mencionan es que el tiempo entre la asignación del curso y el involucramiento del programa, ha sido muy corto, prácticamente de un mes o quince días antes de su implementación, y consideran que eso limita la libertad para poder introducir temas o productos diferentes, ya que conocieron algunas lecturas o recursos casi a la par que los estudiantes. Si bien en la plataforma del CEVIE se ofrecieron cursos y recursos de apoyo, en ocasiones ocurre que ha iniciado el curso y que todavía no se habilita la información, y dado que los maestros cumplieron otras funciones, no pudieron involucrarse de lleno. Por otro lado, comentaron que la eliminación de temas obedeció más a cuestiones de tiempo que de idoneidad, y la de bibliografía y materiales se relacionó con el hecho de que no se contaba en la escuela con los libros, o no los pudieron hallar en internet para su revisión o son demasiados y no les dio tiempo de abordarlos, por lo que generalmente sólo utilizaron los que venían sugeridos en las actividades.

*Categoría 3. Aportaciones originales en el diseño del plan de curso.*

Se suponen aportaciones a aspectos o información que no se considera en los programas de curso y que, en este caso, son dos: los instrumentos de evaluación y las normas bajo las cuales se rigen las sesiones.

Considerando las evidencias de aprendizaje, los docentes diseñaron los siguientes instrumentos de evaluación:

a) El 76% son Rúbricas Analíticas, para las que dos docentes no realizaron los descriptores de cada criterio para identificar el nivel de dominio alcanzado, no se percibe qué aspectos de la competencia relativos al curso se van incorporando al perfil del estudiante, y el 24% son Listas de Cotejo.

b) Normas, reglas o límites que definen el desarrollo

del curso. Se presentaron como un listado y se dividen en dos rubros: las que asume el docente y las que debe seguir el estudiante, y su redacción y consideración son diferentes de un docente a otro.

La mayoría de los docentes expresaron que, en cursos de actualización donde se trató el tema de competencias, se indicó que el instrumento recomendado para evaluarlas es la rúbrica, en la que, además de atender aspectos relacionados con el tipo de producto, se debían considerar los componentes de la competencia; por ello, algunos indicadores o rubros estaban divididos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. También manifestaron que es complejo desglosar lo que el alumno tenía que demostrar en cada nivel de dominio, y que, por ello, generalmente presentaban tres niveles. Los docentes que no realizaron descripciones para cada nivel mencionaron que determinaban el ideal para cada aspecto y que dependiendo de cuántos presentaban cada alumno de forma favorable, no favorable o en desarrollo, es que le otorgan un nivel de dominio. Algunos docentes expresaron que en internet buscaron algunos ejemplos de rúbricas, y que a partir de una reconstrucción o adaptación conformaban la suya, y que eso les funcionaba.

En cuanto a normas, reglas o límites bajo los cuales se rigió el desarrollo de su curso, expresaron que siempre han utilizado ese recurso, aunque no siempre se había plasmado en el plan y generalmente era dirigido a los estudiantes y no al compromiso que adquirían los maestros. Algunos reconocieron que en ocasiones no se aplicaban o se olvidaban algunos aspectos ya en la acción, y que sólo se usaban si llegaba a existir un problema relevante. Por lo regular, lo que siempre se emplearon es lo que dictan las normas de control escolar, como son los porcentajes de asistencia, o algunos comunes como la puntualidad, el cumplimiento en la entrega de trabajos y, de manera particular, en algunos cursos, los requisitos administrativos para la asistencia a prácticas.

#### *Categoría 4. Elementos constitutivos del Enfoque Centrado en el Aprendizaje*

a) Situación Auténtica. El plan careció del planteamiento de un suceso asociado al campo profesional, emanado de una práctica educativa real o simulada que se constituyera en la razón para abordar los contenidos del currículum y que llevara implícito un problema que requiriera del despliegue de la actividad cognitiva del estudiante para intentar comprenderlo o resolverlo a través de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones. Un docente hizo alusión a casos reales o simulados, pero los desarrolló como actividad aislada de un proceso, en donde él realizó preguntas específicas que no llevaban el sentido de participación autónoma de estudiante y la solución de una situación planteada. Un docente refiere en su plan que sus alumnos retomarían un problema que se detectara en la práctica y que elaboraría un proyecto de intervención en dos sesiones, lo que equivaldría a cuatro horas de clase para recibir acompañamiento del docente, el proyecto se

entregaría para que el maestro lo evaluara, sin socializarlo o someterlo a prueba.

b) Enseñanza Situada. Los dos docentes bosquejan algunos puntos para vincularlo a ambientes reales por que se contextualizan en el ámbito de la aplicación de la educación física; en el caso del docente que propuso el planteamiento de un proyecto de atención, sí se caracteriza como situada.

c) Estrategias de aprendizaje. En el apartado de orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, los docentes transcribieron lo que aparece en el programa del curso en donde se mencionan estrategia de enseñanza, las actividades de formación no se organizaron bajo los criterios de estas estrategias. Uno de los docentes, en un plan, sugirió trabajar con Aprendizaje Basado en Problemas, pero no desglosó actividades para su desarrollo, y otro señaló que se implementarían labores con aprendizaje colaborativo, las que tradujo a actividades en equipos.

d) Relevancia Cultural. En un 67%, el tratamiento de los temas es general, y si bien eran propios del área de conocimiento de la Educación Física, no se ajustaban a la realidad cuando se aplicaban en el ámbito profesional. El análisis, discusión o debate se centraban en el tratamiento de contenidos teóricos o de los materiales de apoyo, y aunque estos contenían ejemplos relativos al área, no se retomaron para el abordaje o resolución de problemas de un caso verdadero o simulado. En el 33% de las actividades, se busca que se socialicen las experiencias generadas en las jornadas de práctica, pero no se retoman dichas experiencias para tratar alguna de ellas mediante estrategias o formas de instrucción con alto contenido social. Un docente propuso el análisis de investigaciones efectuadas con temáticas vinculadas a la Educación Física e incorporó las experiencias derivadas de las prácticas docentes de los estudiantes para ejemplificar los procesos metodológicos que pueden originar una investigación.

e) Actividad Social. Se privilegió en todos los casos el tratamiento de temas en forma grupal, haciendo uso principalmente de preguntas directas. Se visualizó la organización tradicional de clases magistrales o de distribución de tareas, una tendencia al trabajo cooperativo y no colaborativo. La participación tutorada fue preferencial en el manejo de los contenidos, pero no en la creación de un contexto social y colaborativo de solución de problemas. Se organizó al grupo valiéndose de mediadores, como la discusión en clase y el debate, que hicieran posible la participación de los estudiantes, en ocasiones la aplicación técnica fue incorrecta o intrascendente para el logro de las competencias profesionales o de los propios contenidos; un ejemplo es la organización de un debate para discutir conceptos.

#### *Categoría 5. Elementos constitutivos del Enfoque Basado en Competencias*

Evaluación Auténtica. La evaluación no se centró en procesos, ya que las propias rúbricas que se utilizaron consideraban indicadores que eran evidentes en productos

terminados vinculados a la verificación de contenidos o tareas. Los criterios de desempeño y los descriptores de los niveles en las rúbricas no se relacionaban claramente con las competencias y/o propósitos. La mayoría de los descriptores o de los aspectos que se debían cotejar eran incipientes, ambiguos o inadecuados. La asignación del valor a las evidencias, descriptores o aspectos era confusa, algunas que exigen mayor esfuerzo cognitivo se equiparaban a tareas simples. Al cuestionar a los docentes sobre cómo conciben las competencias profesionales, algunos ejemplificaron con la competencia profesional: Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, mencionando que en las actividades que proponen utilizan el aprendizaje colaborativo, y que eso se podía corroborar en el plan, ya que promovían el trabajo en grupos debatiendo, reflexionando, compartiendo ideas o preparando exposiciones, lo cual muestra que ellos piensan que si utilizan la citada competencia en sus clases, están desarrollándola en los estudiantes, en lugar de favorecer que los estudiantes pongan en acción esa competencia en sus prácticas o en el tratamiento de situaciones reales o simuladas.

Por último, se preguntó a los profesores qué tipo de instrucción, modelo pedagógico o estilo de enseñanza guiaba su práctica docente, y la respuesta no tuvo ningún denominativo, pero giró en torno a que se orientaba a las actividades que proponían los nuevos programas del Plan vigente. Por lo tanto, se reformuló el planteamiento para centrarlo en la consideración de los enfoques presentes en el plan para el logro de las Competencias Profesionales. Cuatro docentes se refirieron al Enfoque Centrado en el Aprendizaje como el que guiaba el uso de estrategias, y al Enfoque Basado en Competencias, el que pretende que los estudiantes logren las competencias del perfil; dos maestros adicionaron algunos elementos, como el de que las estrategias de aprendizaje son para que se vinculen los contenidos curriculares con las condiciones reales de trabajo, y que el desarrollo de las competencias les permite enfrentar problemáticas que se les presentarán cuando estén ejerciendo, es decir a futuro. Otra opinión en el mismo sentido era la idea de que las Competencias Profesionales sólo pueden observarse hasta que egresen y ejerzan la profesión, debido a que se van desarrollando y logrando poco a poco cuando se abordan las competencias genéricas y específicas, añaden que difícilmente pueden observar su nivel de evolución en los cursos del currículo, y que esto tal vez sólo sería posible en los últimos semestres (séptimo y octavo).

## Conclusiones y Discusión

La investigación se basó en interpretar cómo los formadores de docentes, ante las racionalidades de los enfoques del Plan de Estudios 2018, adaptan su práctica para lograr la transformación requerida. Se concluye que la planificación que el maestro realiza de su curso no

constituye un ejercicio intelectual basado en los principios que albergan los enfoques, sino que es una tarea de reproducción, ya que propiamente se plasma en un formato prediseñado por las autoridades, quienes lo revisan y avalan, solo si se ajusta a lo que presentan los programas de curso.

El análisis de la información lleva a inferir que, de seguir esta tendencia, se instalarán en el *habitus* obsoleto acostumbrado, interiorizado de manera inconsciente, conocimientos y prácticas adquiridas mediante la experiencia (Bourdieu & Passeron, 1996), lo que impulsa al docente a solo ajustar el discurso explicativo o a incorporar acciones que reproduce sin sentido, porque están plasmadas en los programas y, a su vez, transmitirá este *habitus* a los maestros en formación, el cual se hará presente en la enseñanza repetitiva y de corte transmisivo-receptivo, prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada, y es tendiente a la demostración de saberes construidos de forma personal mediante la presentación de productos, sin advertir los procesos. Por ejemplo, en el caso de la planificación, las prácticas del formador de docentes están:

“orientadas precisamente a formar más a un técnico en el trabajo del aula, a partir del uso de modelos de planeación, que a formar un docente a partir de su manejo de saberes conceptuales que le permitieran analizar situaciones didácticas acordes a las necesidades de los diversos actores de un grupo escolar”. (Díaz-Barriga, 2021, p. 545)

Este resultado nos lleva a poner a discusión los siguientes temas:

La gestión académica de las instituciones que “colocan al docente como el práctico de la educación” (Díaz-Barriga, 2021, p. 543), limitan la profesionalización e instituyen experiencias que sobrevaloran la tarea administrativa sobre la académica, simulando que los procesos sustantivos se cumplen porque hay documentos que los avalan solo por el hecho de contener la misma información, ya que

“no es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven” (Gimeno, et al., 2008, p. 9)

Estas consideraciones llevan a tomar en cuenta otros aspectos respecto de la elaboración de los programas y de las características del personal docente que lo implementa. Sin el ánimo de profundizar en estos temas, ya que son motivo de otra investigación, durante las indagaciones hubo señales que deben orientar a preguntarse si lo que se muestra como novedoso, realmente lo es, y si el diseño para los diferentes niveles de concreción del currículo es coherente.

Para ejemplificar una de estas señales, se retoma la dosificación que los diseñadores de los programas hacen de las Competencias Profesionales. En un mapa de Competencias Profesionales de los cursos analizados

(Anexo 1), es notable que aun cuando estos pertenecen a diferentes semestres y trayectos formativos, hay unidades de las competencias que nunca se consideraron; por lo tanto, no hay posibilidad de que estos aspectos se favorezcan desde el diseño. También es importante destacar, que en entrevistas los docentes hicieron referencia a que se les dificulta correlacionar las competencias profesionales con los contenidos y con los productos que se sugieren, el análisis de los productos llevó a determinar que la evaluación se centra más en las características de los productos como es el título, número de referencias, apartados que lo contienen por ejemplo, que al abanico de saberes que constituyen las competencias, y que el estudiante pone en juego cuando construye la evidencia. En el mismo tenor, hay un curso para el que el programa no enuncia las Unidades de Competencia, pero sí las seis Competencias Profesionales, lo que puede interpretarse como que ese curso favorece las 21 Unidades de Competencia. Esto generó los siguientes cuestionamientos: ¿Los enfoques que sustentan el plan se reflejan en el diseño de los programas? ¿Los contenidos que proponen los programas son aplicables en la definición de las Competencias Profesionales o son limitados e inoperantes? ¿Existe consistencia estructurante entre los programas para el logro de las Competencias Profesionales?

En cuanto al personal docente que opera los programas, si bien en cada uno de estos hay un apartado donde se sugiere el perfil del profesorado, en esta investigación se pudo apreciar que dicho perfil no pertenece al que ostentaría un experto, por lo que surgieron algunas preguntas: ¿Los responsables de los cursos comprenden el papel de los enfoques en su práctica docente? ¿Su experiencia profesional y su relación con la educación básica son las idóneas para que sean capaces de traducirlo en prácticas auténticas y plantear situaciones de aprendizaje que demanden la movilización de competencias? ¿Los productos de aprendizaje y los instrumentos de evaluación realmente reflejan nivel de desempeño de las competencias? Estas interrogantes se deben a lo que el Modelo Educativo plantea sobre la innovación curricular, es decir, que requiere docentes expertos “con capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y también del modo de enseñar” (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 27), lo que posteriormente, cuando el futuro docente se inserte profesionalmente al mundo laboral, se reflejará como la filosofía de la institución formadora, siendo ésta proporcional al desempeño de los formadores (Bernate, J., Guataquira, A., Rodríguez, J., Fonseca, I., Rodríguez, M., & Betancourt, M., 2021).

Para finalizar la discusión, se plantea que subsiste la perspectiva de que la transformación de una práctica es compleja en el entramado de relaciones que pueden darse en el marco de la implementación de un Plan de Estudios, que por sí solo implica el diseño, la gestión institucional y la planta docente, por mencionar sólo los que se

focalizaron en esta investigación.

Considerando los resultados de la presente investigación, se recomienda atender los varios aspectos de los enfoques para iniciar el proceso de transformación de la práctica, para lo que se propone lo siguiente:

#### *Aspectos del Enfoque Centrado en el Aprendizaje*

Considerar como eje la concepción constructivista y sociocultural en la producción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende, así como practicar una mediación pedagógica que involucre una actividad coordinada de intención-acción-reflexión en torno a los objetos de conocimiento, donde el estudiante logre de manera efectiva el aprendizaje al relacionarlo con situaciones de la vida real. Además, se requiere transitar a formas diferenciadas de trabajo que se orienten a favorecer el aprendizaje autónomo y el uso de estrategias de estudio que consideren como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas que recuperen el aprendizaje en sus diversas vertientes: por proyectos, el basado en casos de enseñanza, el que parte de problemas, el que surge en el servicio y el colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

#### *Aspectos del Enfoque Basado en Competencias*

Se deben considerar estrategias de enseñanza que acerquen a los estudiantes a problemas asociados a la vida profesional actual, en donde tengan la oportunidad de movilizar distintos tipos de saberes implícitos en las competencias profesionales vinculadas al contenido de los cursos que conforman el Plan de Estudios.

Es necesario implementar de manera sistemática, procesos reflexivos que se orienten hacia la valoración de las propuestas de solución y la toma de decisiones en torno a posibles cursos de acción basadas en su formación profesional.

También es necesario desarrollar las habilidades que impliquen integrar y reconstruir el conocimiento retomando experiencias reales o reconstruyendo situaciones simuladas, en donde sean evidentes los criterios de desempeño que dan cuenta de las competencias profesionales.

Ello contribuirá a hacer realidad lo que señala Rodríguez Gómez, Del Valle y De la Vega Marcos (2018), al analizar los programas para la formación de docentes en educación física en nuestro país, al describirlo como planes que organizan la formación continua a lo largo de su trayectoria profesional tendientes al dominio de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, utilizando la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, para llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora, en ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, utilizando la evaluación formativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo así a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

## Referencias

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educaré XV (1)*, 99-107. <http://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- Bernate, J., Guataquira, A., Rodríguez, J., Fonseca, I., Rodríguez, M., & Betancourt, M. (2021). Impacto académico y profesional de un programa de educación física a nivel universitario (Academic and professional impact of university physical education program). *Retos*, 39, 509–515. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81087>
- Bordieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física (Teaching competences in physical education teacher initial training). *Retos*, 35, 284–288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Corenstein Zalav, M., (1996). *Método de Investigación en Educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México. [https://biblioteca.marco.edu.mx/files/investigacion\\_etnografica.pdf](https://biblioteca.marco.edu.mx/files/investigacion_etnografica.pdf)
- Chao, Fernández, R., Amaro Agudo, A. & Rodorigo, M. (2018). *Contenidos docentes de vanguardia*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C., Rochera, M. J. & Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castello, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (117-143). Barcelona: Edebé.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Del Pozo Flórez, J. Á. (2017). *Competencias Profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. [https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14\\_07\\_18.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006009>
- Escribano, H. E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42 (2) 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Ferreya, H. A. & Pereti, G. C. (2009). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- Garduño Durán, J. (2022). Enseñanza auténtica para desarrollar competencias profesionales en la Licenciatura en Educación Física. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX (2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3068>
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sahuquillo Mateo, P. M., Verde Peleato, I. & Jiménez Rodríguez, M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación (370)*, 229-254. <http://hdl.handle.net/11162/113106>
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, Á. I., Martínez Rodríguez, J. B., Torres Santomé, J., Angulo Rasco, F. & Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hernández Rojas, G. (2006). Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle* 7(25), 109-114. <https://doi.org/10.26457/recein.v7i25.247>
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. & Suñé, N. (enero-abril de 2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 16(1), 79-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377006>
- Nieto Martín, S. & Rodríguez Conde, M. J. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Ojeda Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes, T., & Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física (Assessment of generic competences in physical education teachers). *Retos*, 43, 521–532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>
- Oviedo, P. E. (2015). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Páez, J. C., & Hurtado Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo (Initial teacher training in physical education teachers. Determining specific skills based on context). *Retos*, 35, 61–66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>

Prieto, L. (2004). La enseñanza centrada en el aprendizaje. La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J. C. Torre Puente & E. Gil Coria, *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (111-142). Madrid: Comillas.

Rodríguez Gomez, I., Del Valle, S., & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física (National and international review of Physical Education teachers' professional competences). *Retos*, 34, 393–388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>

Secretaría de Educación Pública (2010). *Modelo curricular*

*para la formación profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-DGESPE.

Secretaría de Educación Pública (2018a). *Modelo Educativo. Escuelas Normales*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2018b). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Física*. CEVIE-DGESPE. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *RaXimhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>

Anexo 1

Mapa de Competencias Profesionales de los Cursos Analizados

### COMPETENCIA 1

*Utiliza conocimientos de la educación física para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.*

Unidades de Competencia

1. Identifica marcos teóricos y epistemológicos de la educación física, sus avances y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje.
2. Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas.
3. Articula el conocimiento de la educación física para conformar marcos explicativos y de calidad.
4. Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente de la educación física.
5. Relaciona sus conocimientos de la educación física con los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.

SEMESTRE	CURSO	COMPETENCIA 1					Total de UC
		UC 1	UC 2	UC 3	UC 4	UC 5	
Primero	Desarrollo de la niñez a la adolescencia						1
	Escuela y comunidad						1
Segundo	Desarrollo socioemocional y aprendizaje						1
	Bases estructurales del movimiento corporal						4
	Escuela y contexto escolar						3
Tercero	Bases funcionales del movimiento corporal						4
Cuarto	Pedagogía de la iniciación deportiva						3
	Estrategias de trabajo docente						5
Quinto	Educación inclusiva en la educación física						2
	Metodología de la investigación						1
Sexto	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto						3
Séptimo	Actividad y aptitud física para la salud						2
Octavo	Aprendizaje en el servicio						5
Número de programas (de 13) que abordan la UC		5	10	4	11	5	

### COMPETENCIA 2

*Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la educación física, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes sustentables.*

Unidades de Competencia

1. Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje.
2. Propone situaciones de aprendizaje de la educación física, considerando su enfoque y los planes y programas vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes.
3. Relaciona los contenidos de la educación física con las demás disciplinas del Plan de Estudios vigente.

SEMESTRE	CURSO	COMPETENCIA 2			Total de UC
		UC 1	UC 2	UC 3	
Primero	Desarrollo de la niñez a la adolescencia				1
	Escuela y comunidad				0
Segundo	Desarrollo socioemocional y aprendizaje				1
	Bases estructurales del movimiento corporal				1
	Escuela y contexto escolar				0
Tercero	Bases funcionales del movimiento corporal				1
Cuarto	Pedagogía de la iniciación deportiva				2
	Estrategias de trabajo docente				3
Quinto	Educación inclusiva en la educación física				2
	Metodología de la investigación				0
Sexto	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto				2
Séptimo	Actividad y aptitud física para la salud				2
Octavo	Aprendizaje en el servicio				3
Número de programas (de 13) que abordan la UC		8	8	2	

### COMPETENCIA 3

*Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.*

## Unidades de Competencia

1. Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la especificidad de la educación física y el enfoque vigente.
2. Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes de la educación física.
3. Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica.

SEMESTRE	CURSO	COMPETENCIA 3			Total de UC
		UC 1	UC 2	UC 3	
Primero	Desarrollo de la niñez a la adolescencia				0
	Escuela y comunidad				0
Segundo	Desarrollo socioemocional y aprendizaje				0
	Bases estructurales del movimiento corporal				0
	Escuela y contexto escolar				1
Tercero	Bases funcionales del movimiento corporal				0
Cuarto	Pedagogía de la iniciación deportiva				2
	Estrategias de trabajo docente				3
Quinto	Educación inclusiva en la educación física				2
	Metodología de la investigación				0
Sexto	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto				2
Séptimo	Actividad y aptitud física para la salud				1
Octavo	Aprendizaje en el servicio				3
Número de programas (de 13) que abordan la UC		6	6	2	

## COMPETENCIA 4

*Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.*

## Unidades de Competencia

1. Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión.
2. Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes.
3. Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales.

SEMESTRE	CURSO	COMPETENCIA 4			Total de UC
		UC 1	UC 2	UC 3	
Primero	Desarrollo de la niñez a la adolescencia				1
	Escuela y comunidad				2
Segundo	Desarrollo socioemocional y aprendizaje				3
	Bases estructurales del movimiento corporal				0
	Escuela y contexto escolar				2
Tercero	Bases funcionales del movimiento corporal				0
Cuarto	Pedagogía de la iniciación deportiva				1
	Estrategias de trabajo docente				3
Quinto	Educación inclusiva en la educación física				1
	Metodología de la investigación				0
Sexto	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto				1
Séptimo	Actividad y aptitud física para la salud				1
Octavo	Aprendizaje en el servicio				3
Número de programas (de 13) que abordan la UC		7	6	5	

## COMPETENCIA 5

*Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.*

## Unidades de Competencia

1. Implementa la innovación para promover el desarrollo integral en los estudiantes.
2. Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de la educación física.
3. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

SEMESTRE	CURSO	COMPETENCIA 5			Total de UC
		UC 1	UC 2	UC 3	
Primero	Desarrollo de la niñez a la adolescencia				1
	Escuela y comunidad				0
Segundo	Desarrollo socioemocional y aprendizaje				1
	Bases estructurales del movimiento corporal				0
	Escuela y contexto escolar				0
Tercero	Bases funcionales del movimiento corporal				0
Cuarto	Pedagogía de la iniciación deportiva				0
	Estrategias de trabajo docente				3
Quinto	Educación inclusiva en la educación física				0
	Metodología de la investigación				1
Sexto	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto				0
Séptimo	Actividad y aptitud física para la salud				0
Octavo	Aprendizaje en el servicio				3
Número de programas (de 13) que abordan la UC		3	2	4	

## COMPETENCIA 6

*Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.*

## Unidades de Competencia

1. Sustenta su labor profesional en principios y valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros.
2. Fundamenta su práctica profesional a partir de las bases filosóficas, legales y de la organización escolar vigente.

3. Soluciona de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes.  
4. Construye su identidad profesional a partir de la historia de la educación.

SEMESTRE	CURSO	COMPETENCIA 6				Total de UC
		UC 1	UC 2	UC 3	UC 4	
Primero	Desarrollo de la niñez a la adolescencia					0
	Escuela y comunidad					1
Segundo	Desarrollo socioemocional y aprendizaje					0
	Bases estructurales del movimiento corporal					0
	Escuela y contexto escolar					1
Tercero	Bases funcionales del movimiento corporal					0
Cuarto	Pedagogía de la iniciación deportiva					2
	Estrategias de trabajo docente					4
Quinto	Educación inclusiva en la educación física					1
	Metodología de la investigación					2
Sexto	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto					2
Séptimo	Actividad y aptitud física para la salud					2
Octavo	Aprendizaje en el servicio					4
Número de programas (de 13) que abordan la UC		7	3	7	2	

TRAYECTOS FORMATIVOS		
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Práctica Profesional