

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**COMPETENCIAS DE LOS EDUCADORES FÍSICOS EN SU
ÚLTIMO AÑO DE FORMACIÓN: DESDE LA TEORÍA DE LA
AUTO-EFICACIA**

POR

L.C.E. LUIS ANTONIO CUESTAS LÓPEZ

TESIS

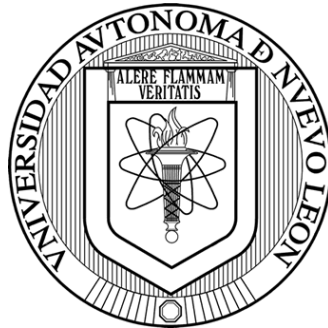
**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L. JULIO DE 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**COMPETENCIAS DE LOS EDUCADORES FÍSICOS EN SU
ÚLTIMO AÑO DE FORMACIÓN: DESDE LA TEORÍA DE LA
AUTO-EFICACIA**

POR

L.C.E. LUIS ANTONIO CUESTAS LÓPEZ

TESIS

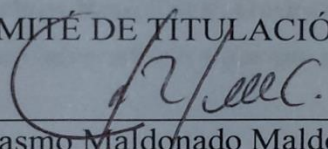
**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

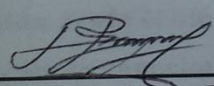
SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L. JULIO DE 2016

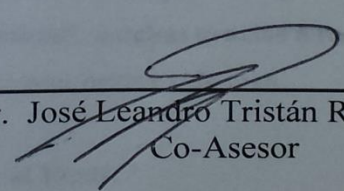
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

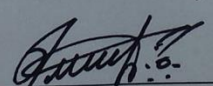
Los miembros del Comité de Titulación de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva recomendamos que la tesis “COMPETENCIAS DE LOS EDUCADORES FÍSICOS EN SU ÚLTIMO AÑO DE FORMACIÓN: DESDE LA TEORÍA DE LA AUTO-EFICACIA”, realizada por el Lic. Luis Antonio Cuestas López, sea aceptada para su defensa como oposición al grado de Maestría en Actividad Física y Deporte con orientación en Educación Física.

COMITÉ DE TITULACIÓN


MC. Erasmo Maldonado Maldonado
Asesor Principal


Rosana Pacheco Ríos
Co-Asesora


Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Co-Asesor


Dra. Blanca Roció Rangel Colmenero
Subdirectora de Posgrado

San Nicolás de los Garza, Nuevo León

Julio de 2016

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar un gran agradecimiento y reconocimiento a la M.C. Rosana Pacheco Ríos, al M.C. Erasmo Maldonado Maldonado y al Dr. José Leandro Tristán Rodríguez docentes de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León que hicieron posible la realización de este trabajo, gracias a ellos me pude guiar para la realización de este trabajo, me apoyaron y brindaron incondicionalmente su apoyo en cada una de las tareas y dificultades que se me fueron presentando, la labor de cada uno fue de suma importancia para el éxito de este trabajo, muchas gracias de corazón.

También me gustaría agradecerle al Dr. Ricardo Navarro Orocio por el tiempo y dedicación que tuvo conmigo y por enseñarme como utilizar las herramientas de trabajo.

A mi entrenador el Lic. Guadalupe Raúl Cantú Gutiérrez que me estuvo apoyando durante todo este tiempo como Universitario y porque siempre ha confiando en mi para seguir adelante.

Hago mención y reconocimiento a todos los maestros que han aportado algo en mi formación desde el kínder hasta la Universidad, muchas gracias a todos por brindarme su conocimiento y por hacerme una persona de bien.

“Unidos y al Frente”

DEDICATORIA

Este trabajo me gustaría dedicárselo en especial a mi familia que estuvo siempre apoyándome incondicionalmente y alentándome para que yo no desistiera.

A los maestros Rosana Pacheco Ríos y Erasmo Maldonado Maldonado por todo su tiempo y paciencia que tuvieron hacia mí, por sus consejos y pláticas que llegamos a tener, eso me motivo para la realización del presente trabajo.

A mi entrenador Guadalupe Raúl Cantú Gutiérrez por todo el apoyo recibido de él durante mi estadía como Universitario

Al maestro Alfredo San Miguel que siempre me estuvo apoyando.

A mis amigos y compañeros que tuve en esta hermosa carrera, esto es de todos porque de ellos aprendí muchas cosas, de todo corazón gracias

A mis entrenadores anteriores hago mención por que también gracias a ellos estoy donde estoy Gracias.

A mi novia la señorita Araceli Morales Montenegro porque de ella siempre recibí su apoyo incondicional.

Y a toda esa gente de la que he aprendido algo de ellos

ÍNDICE

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	2
OBJETIVOS	5
CAPÍTULO I	6
ANTECEDENTES	
CAPÍTULO II	10
MARCO TEÓRICO	
2.1 Las competencias	10
2.1.1 Qué son las competencias	10
2.1.2 Las competencias en la educación	12
2.1.2.1 Las Competencias en la Educación Superior	13
2.2 Las competencias en el ámbito docente y profesional	18
2.3 Las competencias en la Educación Física	19
2.4 La auto-eficacia	21
2.4.1 La Auto-eficacia en la Educación	23
2.4.2 La Auto-eficacia y las competencias del Educador	27
Físico	
2.5 Las competencias del Educador Físico	27
2.6 La auto-eficacia y el aprendizaje auto-regulado	30
2.7 Aspectos básicos a considerar en el desempeño	30
docente	
2.8 La evaluación y la auto-evaluación.	31

2.8.1 La evaluación.	31
2.8.1.1 La evaluación docente	32
2.9 La auto-evaluación	34
2.10 Beneficios de realizar una auténtica auto-evaluación	35
2.11 La auto-evaluación en la docencia	36
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1 Fundamentación teórica	37
3.2 Población de estudio	37
3.3 Instrumento de recolección de datos	37
3.4 Procedimiento	39
3.5 Tratamiento de los Datos	39
3.6 Confiabilidad de la escala	39
CAPÍTULO IV	42
RESULTADOS	
4.1 Descriptivos de la muestra seleccionada	42
4.2 Las instituciones participantes	42
4.3 La Variable Latente o dimensión de Percepción de la	43
Auto-eficacia, en relación con el total de la Muestra	
4.4 Tablas de Contingencia entre grupos	43
CAPÍTULO V	47
Conclusiones y Propuestas	
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS	
Tabla 1. Valoración de expertos para los Ítems de la	38

escala de la Auto-eficacia	
Tabla 2. Valores de Alfa de Cronbach, comparados entre el estudio de origen de la escala y el actual	40
Tabla 3. Valores de medias y de Alphas total-elemento	40
Tabla 4. Correlación entre las diferentes sub-escalas que integran la dimensión total de Percepción de Auto-eficacia	41
Tabla 5. Distribución de la muestra por sexo	42
Tabla 6. Valores de Medias, desviación estándar para la Variable sexo y Auto eficacia	43
Tabla 7. Distribución de la muestra por sexo de los participantes y su nivel de percepción de la auto-eficacia	44
Tabla 8. Valores de significancia para las variables del estudio	44
Figura 1. Distribución de la muestra por edades en Porcentajes	42
Figura 2. Diferencias entre Sexo y Competencia Interpersonal	45
Figuras 3 y 4. La Competencia Pedagógica relacionada con el Sexo y Tipo de Formación de los participantes.	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata el tema sobre las “Competencias percibidas de los Educadores Físicos en su último año de formación: desde la teoría de la auto-eficacia”. Tiene como propósito adaptar una escala para valorar las competencias docentes, en el contexto de las escuelas de formación profesional en México. Identificar las principales competencias que los estudiantes perciben al finalizar su carrera profesional y aquellas que los estudiantes perciben con menor grado de dominio desde la auto-eficacia.

Se describen algunos estudios e investigaciones que tratan el tema de las competencias y de la auto-eficacia. También se menciona de manera especial a Albert Bandura padre y creador de la teoría de la auto-eficacia. Se presenta información sobre el origen de la auto-eficacia, como ha ido evolucionando y su adaptación (en este caso) en los educadores físicos

Se presentan algunos criterios para la evaluación del desempeño docente, provenientes de aquellas competencias en educación que este ha adquirido a través del tiempo. Para lograr esta finalidad, en un primer momento se muestran los argumentos presentes que influyen sobre estas competencias y se identifican sus características principales; en un segundo apartado se apunta hacia la definición de las competencias, de la autoevaluación y de la auto-eficacia en una aproximación hacia las competencias docentes. Asimismo, se describen los criterios para desarrollar la evaluación en el contexto que plantean los nuevos desafíos para los sistemas educativos actuales, y también se expresan algunas consideraciones finales.

JUSTIFICACIÓN

El tema de competencias en educación ha resurgido con mucha fuerza y está resultando con una relevancia no habitual en todo el mundo. Desde la década pasada, pero sobre todo en lo que va del presente siglo, el sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas desde la educación básica, pasando por la educación media superior, hasta alcanzar la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico centrado en la enseñanza que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular “flexible”, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos. Esta ola de reformas responde a demandas tanto externas como internas, pero sobre todo a exigencias de organismos internacionales que son quienes están promoviendo este nuevo modelo de formación.

El desempeño docente y las condiciones de la institución en que éste labora, tienen mucho que ver en su desarrollo y en su capacitación y actualización. Para poder comprender las complejidades del desempeño docente es necesario conocer las condiciones particulares en las que éste se desarrolla. Se sabe que dicho desempeño está estrechamente vinculado con las condiciones de la institución (Desatnik, 2009). Entre los componentes que condicionan el desempeño del docente se encuentran la propia formación profesional, las oportunidades y los procesos de actualización pedagógica y desarrollo profesional (que haya tenido o tenga actualmente), los recursos materiales y tecnológicos con los que se cuenta, la infraestructura, las condiciones de equidad e inclusión de los alumnos, así como los planes y programas de estudio.

Datos estadísticos muestran que hay una desigualdad e inequidad que se vienen presentando desde la primaria y la secundaria en todo México. Se ha reportado en los servicios básicos en las primarias, más de una quinta parte de ellas, carecen de agua y de energía eléctrica (7%), de baños, y que un 2% no tiene aulas. Y en las primarias generales el 72% dispone de cuatro servicios básicos. En las escuelas indígenas la quinta parte no tiene servicios y el 16% de las escuelas comunitarias tampoco los tiene. En cuanto a los servicios de cómputo, el 87% de las primarias de Sonora y el Distrito Federal tiene al

menos una computadora destinada al uso educativo, mientras que en Chiapas y Guerrero sólo dos de cada 10 escuelas cuentan con este recurso. Y sólo el 30% de las primarias indígenas y el 8% de las comunitarias tienen una computadora para fines educativos, con conexión a Internet (INEE, 2012).

En las secundarias 26% no tienen agua el 26%. Tienen 4 baños el 8% y no tienen energía eléctrica el 5% y no tienen aulas el 4%. En las secundarias generales el 84% cuentan con al menos un equipo de cómputo y solo el 16% de las secundarias comunitarias cuentan con este recurso (INEE, 2012).

A nivel de universidades públicas, en las últimas dos décadas el crecimiento de la oferta educativa profesional se ha dado fundamentalmente en el sector público, en el cual se concentra el 70% del crecimiento, tanto en planteles como en cobertura efectiva (Periódico Excelsior, 2013, p.25). Las competencias han sido incluidas en ellas por diferentes circunstancias. Una de ellas es unir a las Universidades con la sociedad y con el ámbito laboral. Esto surge de una recomendación en un informe de la Universidad 200 de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2012) para la capacitación de la formación universitaria (Follow-up Group, 2005), unida a la idea de la economía del conocimiento, la innovación tecnológica y la satisfacción de las necesidades del mercado laboral (Escudero Muñoz, 2008).

Lo descrito en los párrafos anteriores indica que todo modelo educativo debe ser “flexible”, “interdisciplinario”, “centrado en el aprendizaje” y con un “enfoque basado en competencias”, (entre otros rasgos o atributos distintivos). Y que hay que tomar en cuenta que las condiciones contextuales afectan en el desempeño docente y en los resultados educativos. También es necesario atender a la diversidad en la que se encuentra el Sistema Educativo y analizar los diferentes contextos donde se desempeña el docente de Educación Física, como un requisito previo para llevar a cabo un diagnóstico y una evaluación que permitan conocer cuál es la situación actual y diseñar, organizar y/o reorganizar los planes educativos en torno a las competencias requeridas en forma personal, institucional

y social. De no hacer este análisis, no se podrá ayudar a mejorar la educación, la formación y el desempeño docente, el aprendizaje de los docentes y de los alumnos, pudiendo contribuir a la exclusión, a señalamientos negativos, a una mala toma de decisiones y/o a obtener malos resultados durante el proceso de formación o al finalizar el mismo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar el nivel de dominio de las competencias docentes que los estudiantes de último año de formación, perciben desde la Teoría de la Auto-eficacia.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Adaptación de una escala para valorar las competencias docentes, en el contexto de las escuelas de formación profesional en México.

Identificar las principales competencias que los estudiantes perciben al finalizar su carrera profesional.

Identificar las competencias, que los estudiantes perciben con menor grado de dominio desde la auto-eficacia.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

La investigación realizada sobre las competencias trata diversos temas que describen cómo estructurarlas, clasificarlas, construirlas, implementarlas, diagnosticarlas y evaluarlas, tomando en cuenta los perfiles institucionales, los requerimientos académicos y las necesidades, demandas sociales y perfiles personales (Burns, 1973 y Sesento, 2012), los objetivos, las metas, la normativa, las estrategias organizacionales, los perfiles institucionales y las necesidades sociales, (Chomsky, 1965, 2000). Woodruffe (1993), Llopart (1997), Bergenhenegouwen, et al., 1997, cit. en Guerrero, 2005), Alamillo (2002) y Sesento, (2012).

Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto TUNING (2003), impulsado por la Unión Europea, después el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), y posteriormente el proyecto OCDE (cuyas siglas hacen referencia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

En el currículum español Real decreto, 1513, (2006) se definen por primera vez las competencias básicas, referidas a las adquisiciones de los jóvenes, para lograr su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar una profesión que a la vez sea beneficiosa para la sociedad. Las competencias básicas deben ser útiles, requieren aprendizajes aplicables y se construyen interdisciplinariamente. Las competencias básicas que identifica este currículum, siguiendo las directrices europeas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) son: Comunicación lingüística; Matemática; Conocimiento e interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información; Competencia digital, social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Aprender a aprender; y lograr Autonomía e iniciativa personal.

El concepto de competencias incursiona públicamente en México en 1993, al ser certificadas las competencias laborales por el Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) extendido al Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC). El CONALEP fue la institución pionera en educación basada en competencias en este país (De Ibarrola, 2008).

En el año de 1994 México ingresa a la OCDE, y a partir de ese momento este país ha estado sujeto a esas políticas y directrices en materia de educación.

Las competencias han evolucionado a lo largo del tiempo, de acuerdo con los criterios utilizados y relativos a los sistemas de evaluación (Le Boterf, 1998; cit. en Guerrero, 2005) y en relación a los requerimientos y demandas sociales.

A continuación se describen algunas investigaciones llevadas a cabo por diversos autores que hacen referencia a las competencias en Educación Física.

Romero (2009), en su trabajo de investigación titulado “Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física”, propone algunos módulos para mencionar la unidad de aprendizaje de Educación Física en el marco de los nuevos títulos de grado de maestro en educación primaria. En este estudio participaron 346 individuos (241 hombres -61.8%- y 132 mujeres -38.2%-) de donde son los cuales contestaron el “Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro en educación Física (CCPMEF) construido y validado para este fin. Para elaborar los ítems del cuestionario se utilizó el listado de competencias comunes a todos los magisterios y las competencias específicas del maestro especialista en EF del Libro Blanco (ANECA, 2005). Los resultados indicaron que los maestros otorgan una valoración muy alta a la competencia de saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza, mientras que las competencias menos valoradas fueron la capacidad para gestionar y organizar actividades físico-deportivas de manera coordinada con agentes ajenos al centro educativo (relación entre ámbito formal-no formal).

En otro estudio realizado por Pazo y Tejada (2012) sobre “Las Competencias Profesionales en Educación Física”, participaron 15 profesores del área de Expresión Corporal de la Universidad de Huelva que imparten docencia en la carrera de Magisterio de Educación Física, 74 alumnos de tercer curso de dicha diplomatura, y 17 egresados que han tenido su formación en dicha Universidad y han realizado la especialidad en Educación Física a los cuales se les aplicó un Cuestionario construido mediante un listado de categorías agrupadas en dos dimensiones: competencias generales y específicas. Cada dimensión con 37 ítems utilizando una escala tipo Likert. El objetivo de este trabajo fue saber cuáles son las competencias adquiridas a lo largo de la formación de los participantes. Los resultados mostraron que las competencias que los alumnos han adquirido con más afianzamiento son: trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas, tanto de forma conjunta como individual, trabajar de forma colaborativa y comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional. Las competencias específicas adquiridas son: comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la Educación Física, adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela y regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.

En cuanto a los profesores, las competencias predominantes fueron: comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional. Trabajar de manera colaborativa, leer e interpretar imágenes y trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas, tanto de forma conjunta como individual. Conocen el currículo escolar de la educación física. Comprenden los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la Educación Física. Adquieren un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, Diseñan, planifican y evalúan la actividad docente y el aprendizaje en el aula y relacionan teoría y práctica con la realidad del aula y de la institución.

En relación a los egresados, las competencias adquiridas son: trabajar de forma colaborativa, comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional. Comprenden los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y

social desde la Educación Física y participan en la actividad docente. Aprenden a saber hacer actuando y reflexionando desde la práctica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1- Las competencias.

Los alumnos que estudian para ejercer su profesión como docentes en el Área de Educación Física reciben una enseñanza muy amplia sobre los diversos temas que ésta disciplina implica, poniendo un especial interés en las habilidades y destrezas que el futuro profesor debe poner en práctica con mayor o menor competencia, así como el de saber cómo deberá actuar considerando los recursos de que dispone. Esto le permitirá conocer y resolver las diferentes situaciones o problemas de enseñanza-aprendizaje que se le presenten en el aula y en su entorno de trabajo (Medina, Domínguez y Sánchez, 2007).

2.1.2.-Qué son las competencias.

En general las competencias son descritas como un saber, que pone en práctica una o más capacidades dentro de una idea o disciplinario determinado. Y ese saber exige el control de los materiales que se deban utilizar (Meirieu, 1988). Lasnier (2001) dice que la competencia elemental ejecutora es el resultado de la combinación, movilización, determinación de aquellas capacidades y habilidades cognoscitivas, afectivas, psicomotor, o social) usadas de una manera eficiente en cada una de la situaciones que se presente. Por su parte, Beckers, (2002) explica que la competencia activa diversos recursos al servicio de una acción con una finalidad precisa, y que la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él. En opinión de Scallon (2004) se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz

de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber-hacer en diversas situaciones. Es un saber hacer complejo, que requiere de la integración de conocimientos y habilidades, y de su movilización para afrontar eficazmente situaciones problemáticas con significación profesional, lo que también implica un componente actitudinal y volitivo sin el cual el desempeño competente se vería comprometido (González.J & WagenaarR., 2004).

TEJADA (2005) define el concepto de competencia como aquellos conocimientos, métodos y condiciones en conjunto, coordinados y unificados en la dirección del individuo que debe conocer los pilares del saber que son: “saber, saber hacer y saber estar” esto para que realice mejor su trabajo o su práctica profesional. Por tanto, puede decirse que considerando los puntos de vista de los autores mencionados anteriormente, la competencia incluye la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado, (Medina, Domínguez y Sánchez, 2007).

Las definiciones sobre el concepto de competencias más recientes no difieren mucho de las definiciones anteriores, exceptuando en algunos aspectos que nos permiten conocerlas y entenderlas más a fondo, para poder diseñarlas y evaluarlas. Son descritas como comportamientos sociales efectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2009). Son consideradas como un conjunto de saberes, capacidades o habilidades que se aplican para resolver problemas relacionados con una especialidad, y se relacionan con connotaciones psicológicas y sociales (Romero.2009). Son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, específicas y transversales que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales (ANUIES, 2011). Son el conjunto de capacidades (conocimientos, actitudes y destrezas) que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2011). Son sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y expectativas relacionadas con las actividades, la solución de problemas y la toma de decisiones, (Sesento, 2012). Son reglas, aspectos, capacidades, destrezas,

habilidades, conocimientos y actitudes, patrones de comportamiento, características personales, funciones, tareas y desempeños relacionados con los conocimientos y habilidades personales necesarias para laborar y obtener determinados resultados, exigencias y metas en un determinado contexto, que toda organización pretende diagnosticar, desarrollar, reconocer y evaluar en sus empleados. Son un conjunto de recursos y conocimientos, habilidades, valores y características subyacentes que se ponen en juego en un puesto de trabajo o situación específica, que se desarrollan con la experiencia y la formación profesional, (Guerrero y Narváez, 2013).

La inclusión de las competencias en las Universidades se debe a diferentes circunstancias, pero primordialmente al querer unir los que en ellas se programa en sus currículos con las necesidades sociales y las del mercado laboral, tomando en cuenta las recomendaciones hechas por en la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2012) presentadas en su informe de la Universidad 200 para la capacitación de la formación universitaria y considerando también la idea de que la formación universitaria se lleve a cabo ofreciendo el conocimiento con una buena economía y con una innovación tecnológica (Escudero, 2008).

2.1.3.- Las competencias en la educación.

El concepto de competencia utilizado en el proyecto Tuning (2003) pone énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de realizar al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

El proyecto DeSeCo, considerado como el trabajo de investigación más relevante realizado en el marco de la OCDE, propone las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología,

competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

En el marco del debate académico se reconoce que existen diferentes acepciones del término competencia en la educación, en función de los supuestos y paradigmas educativos; esto es partiendo de la perspectiva socio-cultural o socio-constructivista de las competencias, donde la persona debe enfrentar la situación, el lugar y reconstruir el conocimiento, debe proponer una solución o tomar decisiones en torno a posibles cursos de acción, haciéndolo de manera reflexiva y teniendo presente aquello que de sustento a su forma de actuar (DGESPE, 2016).

El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una enseñanza por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. Y en el contexto de la formación de los futuros maestros permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno (DGESPE, 2016).

2.1.4.- Las Competencias en la Educación Superior.

La modificación de los modelos de enseñanza-aprendizaje en relación a las “nuevas necesidades educativas” que la sociedad del conocimiento demanda, se enfrenta con algunos obstáculos, como la presencia de teorías implícitas, hábitos y creencias profundamente arraigados sobre qué es el conocimiento, su enseñanza y las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje del mismo (Pozo, 2005). Unido a la condición anterior, prevalece un escaso desarrollo de tecnología educativa articulada a un cuerpo de conocimiento coherente y sistemático sobre los procesos educativos.

La educación constituye un campo de conocimiento interdisciplinar en el sentido de que su objeto de estudio se define en función de las disciplinas de conocimiento (la biología, la psicología y la ciencia social) que estudian al organismo biológico como un ser social. La psicología es una de las disciplinas de conocimiento que aporta la posibilidad de

analizar el desarrollo y operación de una tecnología-ciencia a la educación, siempre y cuando ésta constituya un cuerpo teórico de conocimiento lo suficientemente sistematizado y fundamentado en una ciencia del comportamiento humano (Ribes, 1990). Así, el análisis de los procesos educativos con una aproximación de campo (Ribes y Sánchez, 2002) ha permitido el desarrollo de modelos analíticos que integran, bajo una misma lógica conceptual y metodológica, los factores y las relaciones en el ámbito de la educación, identificando variables críticas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y las modalidades de los referentes en ámbitos de formación específicos, (Carpio.C e Irigoyen, 2007). Bajo esta lógica, el proceso de enseñanza-aprendizaje es analizado a partir del concepto de interacción didáctica (Carpio.C e Irigoyen, 2007)) definida como el intercambio recíproco entre individuos (profesor-estudiante) y los objetos y situaciones referentes definidas por el dominio disciplinar y el ámbito de desempeño. A decir de Ribes, E. y Sánchez, (2002), es el ajuste funcional ante los objetos o situaciones concretas, donde ese ajuste cumple determinados criterios de logro o adecuación en condiciones de interacción concreta

Para enseñar saberes, basta ser un poco sabio, para formar competencias, sería de mayor relevancia que todos los formadores las poseyeran.

Algunas de las competencias a considerar en el ámbito de la Educación Superior son las siguientes: la interpersonal, la pedagógica, la organizativa, la del trabajo colaborativo, la de reflexión y desarrollo y la del conocimiento de la materia, las cuales se describen a continuación de manera breve.

➤ **2.1.5.-. Competencia interpersonal.**

La Competencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. Entre ellas deben dominar las siguientes habilidades o

competencias: dominar las habilidades sociales básicas (por ejemplo, escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, tener una actitud dialogante, etc.). Respetar a los demás (intentando aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorando los derechos de todas las personas). Tener una comunicación receptiva (que implica atender a los demás atendiendo su comunicación verbal y no verbal con el fin de recibir los mensajes con precisión). Tener una comunicación expresiva (tener capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos). Compartir emociones (estar consciente de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen definidas -en parte- por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y por el grado de reciprocidad o simetría en la relación). Comportamiento pro-social y cooperación (tener capacidad para aguardar turno, para compartir en situaciones diádicas y de grupo y para mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás). Asertividad (mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, lo cual implica tener la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado). Y la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos. (Bisquerra, 2003).

➤ **2.1.6.- Competencia pedagógica.**

La competencia pedagógica incluye una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que cada docente debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo. El carácter de la competencia lo define la naturaleza del entorno en el que el mediador realice su intervención; pero hay requisitos mínimos que todo docente debe poseer para asumir adecuadamente su tarea en el complejo entorno de los aprendizajes y del desarrollo de la comprensión de los estudiantes.

El desempeño docente y directivo debe avanzar en forma paralela, con la modalidad, los propósitos y los fines institucionales, así como con las características del entorno y de los estudiantes. Así, un docente de una institución con enfoque inclusivo debe incorporar al proceso de formación de sus competencias mínimas los potenciales

pedagógicos que demanda la inclusión. Análogamente, si el enfoque institucional es constructivista o por proyectos de vida, entre otras posibilidades, debe ser competente para interactuar bajo estas premisas. En materia de conocimientos la acción pedagógica demanda del profesor conocer la naturaleza de estos y del aprendizaje, y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales interviene, de los insumos metodológicos para la mediación didáctica y del discurso sobre la enseñanza, (Hopkins, 2008).

El docente deberá realizar su práctica pedagógica (Vasco, 2011) como una de las actitudes relevantes del profesor que educa. El pensamiento crítico actuante de su propia acción frente a los propósitos y despropósitos de la formación, es quizás el rasgo característico por excelencia de la mejor competencia y de la comprensión pedagógica que debe tener un docente, la cual incluye una valoración crítica y permanente frente a su tarea de mediación didáctica, para el mejoramiento de la enseñanza.

➤ **2.1.7.- La competencia organizativa.**

La competencia organizativa consiste en el buen desempeño de las funciones relacionadas con la organización educativa, utilizando los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas propias e interpretando el contexto de trabajo y la consiguiente aplicación de planes y programas, a partir de los diferentes procesos y de la combinación de recursos (Red de formación del profesorado).

Las habilidades relacionadas con la competencia organizativa se refieren a la organización de las señales lingüísticas que se utilizan en la comunicación y al modo en el que estas señales se usan para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos. Esta dimensión de la competencia incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos (Bachman, 1990). Estas habilidades son de dos tipos: la competencia

gramatical, que incluye la competencia de uso lingüístico y es similar a la competencia gramatical y la competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto. Este componente es similar al de competencia discursiva de Canale, (1983). La competencia textual incluye la cohesión y la organización retórica. La cohesión se refiere a las formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas, como la referencia, la elipsis o la cohesión léxica. La organización retórica se refiere a la estructura conceptual general del texto y está relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua. Las convenciones de organización retórica incluyen métodos comunes de desarrollo, como la narración, descripción, comparación, clasificación y análisis del proceso.

➤ **2.1.8.- La competencia del trabajo colaborativo.**

Es una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia del aprendizaje. La actividad educativa se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales están inmersos los estudiantes.

El trabajo colaborativo no es una simple interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo. Como afirma Pliego (2011), “en el aprendizaje cooperativo debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo”, no se refiere, por tanto, al simple sumatorio de intervenciones, sino a “la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados”. Es necesario un control del proceso de aprendizaje por parte del profesorado.

El trabajo colaborativo permite el ejercicio del espíritu crítico, que se desarrolla y proyecta hacia la crítica constructiva. Esta misma actitud crítica es la que se ejerce en el proceso de evaluación de las competencias conseguidas en cualquier tarea docente programada (Prieto, 2011).

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por el hecho de que los alumnos trabajan conjuntamente para ayudarse en la resolución de problemas, el intercambio de información,

la producción de conocimientos y la mejora de la comunicación social. Además de estas contribuciones, la colaboración tiene ventajas motivacionales e intelectuales (Escofet & Marimon, 2012) En el aprendizaje colaborativo los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos. Para que este modelo se lleve a cabo es necesario que tenga lugar una enseñanza significativa. La tarea encomendada al grupo debe estar estructurada para cumplir con los objetivos de aprendizaje de la asignatura (Barkley, Cross & Howell, 2008).

➤ **2.1.9.- La competencia sobre reflexión y desarrollo.**

Los docentes de Educación Física deben complementar sus tareas con actividades de carácter reflexivo y de desarrollo personal, promoviendo actividades que conlleven con frecuencia hacia el análisis y hacia la reflexión sobre los aspectos de su ejercicio profesional y sobre el desarrollo y actualización de sus competencias, con el fin de mejorar sus competencias profesionales (Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, 2014).

➤ **2.1.10.- La competencia sobre el conocimiento de la materia.**

Shulman, (2010), define esta competencia como la "cantidad y organización de conocimiento en la mente del profesor". Menciona que es un elemento esencial y previo a la labor de enseñar y que el profesor debe tener un nivel mínimo de dominio del contenido que se propone enseñar: "el profesor necesita no sólo conocer o comprender qué, sino además saber también por qué esto es así, sobre qué supuestos pueden ser ciertas estas justificaciones y bajo qué circunstancias nuestras creencias en estas justificaciones pueden ser débiles y aún denegadas".

Muchos son los expertos que opinan que los profesores necesitan tener un sólido conocimiento matemático para la enseñanza (Shulman, 2007). Conocer bien el contenido de una materia incrementa la capacidad del profesor para realizar actividades diferentes en el aula, coordinar y dirigir las intervenciones y preguntas de los estudiantes, generar un conjunto de estrategias de enseñanza vinculadas con el contenido y profundizar en el porqué y el para qué de la asignatura. No conocer bien el contenido es limitativo para desarrollar muchas de estas capacidades o habilidades (Mc Diarmid, 1989).

2.1.11.- Las competencias en el ámbito docente y profesional.

En el ámbito docente las competencias son consideradas como indicadores de cómo deben ser y qué deben hacer los profesores (Zabalza, 2007), e implican responder al qué, cómo, cuándo, dónde, porqué y para qué enseñar. Formulan las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Perrenoud (2004), plantea "Diez dominios de competencias" consideradas prioritarias en la formación continua del docente que son: organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres y a las madres. Utilizar las nuevas tecnologías. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Y organizar la formación continua

En el ámbito profesional las competencias son aquellas que demanda la sociedad actual y tienen relación con los valores y talentos (Álvarez, M.M, Asensio, I., y García, J.M., 2013). Son estructuradas y establecidas por la institución. Lupiáñez y Rico (2006) describen una serie de competencias profesionales que el futuro profesor debe incorporar tales como: las competencias relacionadas con el diseño curricular donde el estudiante para maestro debe decidir qué competencias le interesa desarrollar y por tanto, qué capacidades hay que esperar que los alumnos alcancen sobre cada tema de un curso. Las competencias que hacen referencia al análisis del contenido, donde se ponen de manifiesto muchos

significados de las nociones que se tienen sobre el mismo y se describen las relaciones que se establecen entre las competencias. Y las competencias asociadas con las decisiones personales que el futuro profesor tomará a la hora de planificar sus clases.

2.1.12.- Las competencias en la Educación Física.

La Educación Física constituye un área que trata específicamente del desarrollo de las capacidades relativas al comportamiento motor. Sin embargo, desde la perspectiva curricular, siempre se ha reconocido que esta finalidad tiene realmente sentido cuando va unida a una sólida educación en valores y a una educación para la salud que conduzca a la mejora de la calidad de vida. Por otro lado, la Educación Física siempre ha perseguido la educación de las personas desde una perspectiva integral, es decir, atendiendo a sus dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y afectivas. Esto le ha conferido grandes posibilidades de participar en proyectos interdisciplinares. En consecuencia, la Educación Física, por su responsabilidad en la educación en valores y en salud y por su predisposición a la interdisciplinariedad, constituye una área privilegiada en la adquisición de las competencias básicas del currículum (Lleixa, 2007).

En el contexto de la Educación Física el tema de las competencias básicas también está comenzando a plantearse (Lleixá, Torralba, & Abrahão, s/f).

Recientemente, la revista *Tándem* ha dedicado un monográfico al tema de las competencias básicas en el marco de la Convergencia Europea, donde también encontramos dos trabajos relacionados con la Educación Física escolar. Por una parte, se plantea una serie de contribuciones de la Educación Física escolar a las competencias básicas señaladas en la Ley General de Educación, (1993).

La Educación Física contribuye a la competencia de aprender a aprender ofreciendo recursos que favorezcan el propio aprendizaje y la práctica de la actividad física en el tiempo libre y también desde las actividades motrices colectivas, favoreciendo el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo.

Todo docente de Educación Física debe conocer y ser capacitado durante su formación considerando en las competencias relacionadas con la educación, las académicas y demás establecidas por la institución donde estudia (y posteriormente donde trabajará), tomando en cuenta sus competencias personales, entre las cuales están presentes y son importante de considerar, las competencias emocionales. A continuación se describen de manera breve.

Las competencias académicas son las funciones, capacidades, valores, facetas y atributos docentes requeridos para impartir asignaturas y desarrollar conocimientos, habilidades, aptitudes y valores.

Las competencias institucionales dependen del marco normativo, de los recursos humanos, materiales, tecnológicos, tiempo, y de la previsión, planeación, organización, integración, dirección, control y evaluación de proyectos, procesos y productos para el óptimo desarrollo institucional.

Las competencias contextuales se establecen considerando: marco normativo institucional, ambiente, circunstancias, factores físicos, organizativos, sociales, económicos, culturales y familiares.

Las competencias personales son producto de la historia de vida y se relacionan con la edad, el sexo, el estado civil, la situación económica, familiar, social, con las diferencias individuales culturales, físicas, psíquicas, emocionales y con las experiencias de vida (Izquierdo, 2004).

Las competencias en el ámbito emocional son “la demostración de la auto-eficacia del impulso emocional en el contexto social, que está en continua construcción, (Saarni, 2000). El desarrollo de la competencia emocional implica un proceso que abarca la conciencia, la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (Álvarez, M., Asensio, I., y García, J.M., 2012). Una formación integral que prepara al sujeto para la vida, no debe dejar al margen el desarrollo de las competencias emocionales porque su impacto afecta en el plano familiar, de salud y laboral (Bisquerra y Pérez, 2007 y Repetto et al., 2007).

Un programa para la formación de maestros de Educación Física basado en competencias contribuirá a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida en que se consiga articular la fundamentación teórica con la práctica, mediante una capacitación y una actualización continua y permanente.

2.7.- La auto-eficacia.

La fundamentación teórica de la auto-eficacia tiene sus raíces en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje social de Rotter, (1966) y la teoría social cognitiva de Bandura, (1997).

Bandura, (1977) menciona que la auto-eficacia ha sido definida en un sentido general refiriéndose a ella en un sentido amplio y estable de competencia personal sobre cuán efectiva puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Luszczynska, 2005). Bandura le da mucha importancia a los procesos cognitivos y a la capacidad de las personas para auto-regular su conducta; señala las creencias de la auto-eficacia como el principal mecanismo humano, entendido como la representación que, intencionadamente, hacen las personas de las acciones que van a realizar en el futuro. También destaca el rol de los fenómenos auto-referenciales en la capacidad del hombre para actuar en su ambiente, dado que cuenta con un sistema interno que le permite tener un control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este mecanismo de referencia lleva al individuo a percibir, regular y evaluar su conducta, permitiéndole interpretar las consecuencias de sus acciones, siendo esta información fundamental para modificar o cambiar sus ambientes, sus creencias personales y su actuación y desempeño posterior. Define a la auto-eficacia como la certeza de que cualquier persona puede realizar exitosamente alguna tarea o conducta para obtener determinados resultados u objetivos, esto quiere decir que cada persona tiene la capacidad de sentirse auto-eficaz en cada una de las actividades tareas metas que se nos presenten siempre y cuando haya una motivación ya sea extrínseca o intrínseca o algún objetivo por alcanzar. Posteriormente en 1989 redefine a la auto-eficacia como aquellas opiniones de

cada individuo sobre su capacidad, esto en base a los que organiza, y realiza sus actos para así poderle permitir alcanzar el rendimiento deseado.

La teoría del aprendizaje social se deriva del trabajo de Rotter (1966) quien propuso que el aprendizaje social tenía lugar a través de cuatro etapas principales: contacto cercano, imitación de los superiores, comprensión de los conceptos, y comportamiento del modelo a seguir. Rotter se distanció de las teorías basadas en la psicosis y el conductismo radical, y desarrolló una teoría del aprendizaje basada en la interacción; el sugiere que el resultado de la conducta tiene un impacto en la motivación de las personas para realizar esa conducta específica. Las personas desean evitar las consecuencias negativas y obtener las positivas. Si uno espera un resultado positivo de una conducta, o piensa que hay una alta posibilidad de que produzca un resultado positivo, entonces habrá más posibilidades de ejecutar dicha conducta. La conducta se refuerza, con consecuencias positivas, llevando a la persona a repetirla. Esta teoría del aprendizaje social sugiere que la conducta es influenciada por factores o estímulos del entorno y no únicamente por factores psicológicos. En los procesos anteriores de la conducta, la auto-eficacia se convierte en la clave del funcionamiento personal, sea cual sea el ámbito de actividad. Este autor menciona que la auto-eficacia es la creencia del ser humano acerca de su capacidad personal para realizar diferentes acciones.

La auto-eficacia varía intrínsecamente con el tiempo y de manera interpersonal, ya que las personas difieren en las áreas de vida en las cuales desarrollan su sentido de eficacia, no se trata de un rasgo global sino de un grupo de auto-creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado (Fernández, 2008).

Las expectativas de la auto-eficacia requieren un nivel elevado de especificidad contextual, es decir un juicio de eficacia ha de estar basado en la tarea concreta que se va a desarrollar dado que, los juicios relativos a la propia capacidad pueden variar de forma notoria en función de la materia impartida o del grupo de alumnos instruido. Así pues las expectativas de eficacia deben de ser analizadas en un nivel de especificidad que se corresponda (en la medida de lo posible), con la tarea que se realizó o que esté próxima a realizarse (Bandura, 1997). Sin embargo Usher & Pajares, (2008) mencionan que esta

importante consideración comúnmente, ha sido desatendida, empleándose en ocasiones medidas genéricas que arrojan puntuaciones que desvirtúan la correspondencia auto-eficacia y desempeño presente o futuro en un marco contextual específico. El problema de medir en forma general la auto-eficacia estriba en que en las personas encuestadas sobre ésta, solo se mide su capacidad, sin tomar en cuenta ni obtener en forma clara la representación mental de la verdadera naturaleza de la tarea sobre la que se les interroga (Bandura, 1997).

2.2.1.- La Auto-eficacia en la Educación.

El concepto de auto-eficacia se puede aplicar tanto a la tarea como al docente. La eficacia del docente es una idea simple, pero con un significado decisivo.

La auto-eficacia docente es el juicio u opinión que él (o ella) tienen acerca de su propia capacidad para obtener metas deseadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aun entre aquellos que están desmotivados o que suelen ser llamados estudiantes difíciles (Tsahannen & Woolfolk,1998). Y partiendo de los postulados que Bandura (1977) ha dejado en su teoría, la auto-eficacia se puede concebir como “aquellos pensamientos que las personas poseen en relación a sus capacidades para producir niveles de ejecución determinados, y que en la práctica influye sobre las actividades de su vida cotidiana. Por tanto, dichos pensamientos pueden impactar en el sentir, pensar y regular las motivaciones y los comportamientos”. Por todo lo anterior, es necesario que tales efectos, surjan de cuatro procesos importantes, el cognitivo, el motivacional, el afectivo y el de selección.

La auto-eficacia percibida se define como los juicios de los estudiantes sobre la capacidad y los medios que poseen para realizar una tarea y alcanzar metas de forma exitosa (Bandura, 1989). Estas percepciones ayudan a mantener ambientes apropiados, tanto internos como externos, e influyen en actitudes y conductas favorables para el aprendizaje, porque se vinculan con procesos de autorregulación en diferentes contextos educativos (Pintrich & Groot, 1990).

Desde esta perspectiva también son importantes las metas de aprendizaje, porque se refieren a los resultados que se desea alcanzar y con las cuales se van comparando las acciones realizadas. De esta manera las metas sirven como una guía en los procesos de autorregulación y permiten seleccionar estrategias de organización, planeación, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda y comprensión de los temas (Elliot, A., Murayama, K. y Pekrun, 2012). A partir de estudios realizados se ha observado que los alumnos con un acercamiento hacia metas orientadas al dominio, utilizan procesos cognoscitivos complejos; en cambio, quienes practican una orientación al rendimiento intentan demostrar sus competencias y evitan demostrar incompetencia (Pintrich, 2000).

El rendimiento escolar es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno en relación con los objetivos previstos. Estos cambios no sólo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir (Rodríguez, 2005).

El rendimiento escolar, representa la influencia de todos los factores: alumno, profesor, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, infraestructura, mobiliario, hogar, sociedad, contexto, idiosincrasia, cultura, estado de salud, etapa de desarrollo, etc., que de una u otra manera influyen para lograr o no las metas programadas. Sin embargo, los factores más importantes son el binomio humano alumno-maestro (Mariátegui 1986)

La investigación educativa ha realizado múltiples estudios en las creencias de la auto-eficacia, especialmente en el área de la autorregulación y de la motivación académica. En este sentido, los investigadores han abordado tres aspectos relacionados con el constructo de la auto-eficacia: la auto-eficacia y la elección de carrera (Lent & Hackett, 1987), la auto-eficacia del profesor y su práctica docente (Ashton, 1984). La auto-eficacia de los alumnos, la motivación y el rendimiento académico (Pintrich, 2000). La aplicación de la teoría de la auto-eficacia de Bandura (1997) en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de auto-eficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de auto regular eficazmente su

aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de la auto-eficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

La auto-eficacia tiene un papel vital en la educación. De acuerdo con estudios, se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidades de los individuos. Las creencias de la eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la auto-evaluación y el uso de estrategias meta-cognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o auto-eficacia (Usher & Pajares, 2008). Se debe mencionar que las creencias de eficacia son importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995).

Existe otra relación entre la auto-eficacia y la formación académica; esta se da por medio de la elección de actividades. Estudiantes con alta creencia en sus capacidades elegirán tareas difíciles y desafiantes a diferencia de sus pares con baja auto-eficacia que tenderán a evitarlas (Bandura, 1995, cit. en Zimmerman & Kitsantas, 2005).

La evaluación y la creación de la auto-eficacia está influida por comparaciones sociales; esto ocurre con mucha intensidad en el medio educativo, donde los desempeños están supeditados (en buena parte) a la evaluación comparativa. Por consiguiente, los éxitos y fracasos de los demás pueden afectar la motivación personal en tanto se parezcan a nosotros. En estudios realizados con universitarios en los cuales se juzgaba la eficacia para solucionar anagramas, se les dijo a los sujetos que se desempeñaban mejor o igual que un modelo que fallaba en la tarea. Si se pensaba que el modelo tenía una menor habilidad, los observadores

no cesaban en sus esfuerzos, incluso si se repetían los fracasos. Por el contrario, si los observadores pensaban que el modelo tenía una habilidad similar a ellos, su persistencia y auto-eficacia disminuía (Brown e Inouye (1978)cit. en Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005).

Por otra parte, se sabe que cuanto más alta sea la proporción de estudiantes con un estatus y nivel socioeconómico bajo, más baja será la creencia colectiva de los profesores en su eficacia para conseguir logros académicos (Bandura, 1995).

En relación al planteamiento de metas y auto-eficacia, se sabe que la auto-eficacia y el desarrollo de habilidades son más intensos en estudiantes que se plantean metas próximas que en aquellos que se imponen metas más distantes, debido a que las metas próximas proporcionan evidencia de una creciente destreza. Además, los estudiantes que hayan sido motivados verbalmente para plantearse sus propias metas aumentarán su competencia, confianza y compromiso para cumplirlas. Se produce, también, una elevación de la auto-eficacia cuando se proporciona a los estudiantes constante e inmediata retroalimentación mientras trabajan en tareas académicas. Por otro lado, si se instruye a los alumnos en que esta retroalimentación se debe a su esfuerzo, estos trabajarán más intensamente, declararán más eficacia para próximos aprendizajes y tendrán una motivación más fuerte (Usher & Pajares, 2008).

2.2.2.- La Auto-eficacia y las competencias del Educador Físico.

La auto-eficacia docente se define como los juicios expresados por aspirantes y profesores hacia la percepción de su capacidad para incrementar los resultados e implicaciones académicas de los alumnos a quienes instruyen (Woolfolk, 2002)

2.2.3.- Las competencias del Educador Físico.

Algunas de las principales competencias del Educador Físico se encuentran implícitas al realizar sus tareas docentes y están presentes en sus sesiones de clase, y a través de éstas se hace manifiesta su auto-eficacia. Estas competencias son:

- La competencia interpersonal, la cual es aplicada cuando el docente demuestra liderazgo y es capaz de crear ambientes de aprendizaje cooperativos y amigables, cuando produce una comunicación abierta y estimula la autonomía entre sus estudiantes.
- La competencia pedagógica, donde el profesor funge como pedagogo educando a los estudiantes mediante la organización de ambientes de aprendizaje adecuados, favoreciendo entre ellos la posibilidad de tomar decisiones, estimulando su desarrollo moral y socio-emocional, preparándose para dominar la materia y el conocimiento, y para aplicar una metodología y una didáctica efectiva durante la enseñanza.
- La competencia organizacional, mediante la cual el educador demuestra que es capaz de prever, planear, organizar, dirigir y controlar el proceso educativo, con el fin de que los alumnos logren el aprendizaje esperado.

Las experiencias y conocimientos adquiridos durante la práctica docente deben compartirse con los compañeros de trabajo (o colegas de profesión) y con los directivos de la institución, mediante un trabajo colaborativo, de tal manera que éstas puedan integrarse positivamente (si es necesario) al clima escolar, con el objetivo de mejorar la organización y de obtener mejores resultados, haciendo uso de canales de comunicación respetuosos y responsables (Van Dinther, 2014).

Hay una gran cantidad de variantes que inciden en la ejecución del trabajo en el aula de parte de los formadores de docentes, una de ellas es la vocación (Arredondo, 1998) y otra, la relación personal con los estudiantes (Chickering & Gamson, 1999) tratada en la teoría de la auto-eficacia para la enseñanza, donde se menciona que la cuanto más auto-eficientes se sientan los maestros para realizar sus tareas o actividades, su labor será más efectiva y por consecuencia obtendrán mejores resultados (Bandura, 1989).

Las creencias que se tengan de la auto-eficacia afectan el esfuerzo y la dedicación de los maestros en su enseñanza, en sus metas y en su nivel de aspiración. Aquellos maestros que poseen un fuerte sentido de eficacia tienden

también a exhibir grandes niveles de planeación, organización y entusiasmo (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002), se muestran más abiertos a nuevas ideas y más dispuestos a experimentar nuevos métodos para mejorar las necesidades de los estudiantes (Tschannen & Woolfolk, 2002).

La auto-eficacia se convierte así en un determinante crítico de los procesos de autorregulación personal, en un mecanismo cognitivo capaz de ejercer cierta influencia sobre la conducta, ya que guarda relación con las tareas en las que las personas deciden implicarse, la cantidad de esfuerzo que ponen en su desempeño, la persistencia que manifiestan cuando se enfrentan a posibles dificultades, los patrones de pensamiento que guían su conducta e incluso las reacciones emocionales que experimentan en distintos momentos de su actuación personal.

El proceso de las expectativas de la auto-eficacia está basado en experiencias propias, de éxito, de persuasión verbal y de las relacionadas con el estado emocional. Pero independientemente de esto, todas las personas tienen la capacidad para ejecutar cualquier tarea o actividad (Bandura, 1989).

Establecer las relaciones que existen entre la motivación, las estrategias de aprendizaje, la auto-eficacia y el desempeño docente de los maestros de ofrecerá una valiosa información para proponer y diseñar programas integrales de intervención que aborden no sólo aspectos académicos de la labor docente, sino también los aspectos psicológicos que estamos señalando y que tienen una influencia importante en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los niveles de eficacia personal en la enseñanza se relacionan positivamente con el uso de prácticas de aprendizaje en el salón de clase, mostrando que maestros con confianza en sus capacidades de enseñanza crean un ambiente en el salón de clase centrado en el esfuerzo y aprendizaje del estudiante (Deemer, 2004). Está demostrado que la auto-eficacia correlaciona positivamente con el empleo de estrategias de aprendizaje: enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su auto-eficacia y su aprovechamiento (Pintrich & Groot, 1990).

Así pues, la auto-eficacia de los docentes no es necesariamente uniforme en las distintas tareas o actividades que debe realizar en su actividad docente habitual, conclusión que viene a corroborar el enunciado teórico de Albert Bandura, (2001) según el cual “la auto-eficacia es una variable dependiente del contexto que puede ser distinta, en el caso de los profesores, en función de la tarea a la que se enfrentan”. De este modo, queda confirmada la primera hipótesis de la investigación, según la cual las creencias de auto-eficacia docente varían de unas áreas de enseñanza a otras

El conjunto de las creencias de auto-eficacia en la práctica docente de los profesores, puede suscitar, a su vez, nuevos planteamientos y propuestas prácticas para el desarrollo de programas de formación del profesorado universitario.

Si los profesores tienden a enseñar en función de sus creencias de auto-eficacia docente, una posible intervención en el ámbito de sus creencias pudiera instaurar, mantener, fortalecer o incluso modificar su sentimiento de auto-eficacia para enseñar, mejoras que se traducirían, previsiblemente, en una docencia universitaria más eficaz, orientada a favorecer la calidad del aprendizaje

Según Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Se entiende a la auto-eficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

En esta teoría, no se debe olvidar que, aunque el hecho de juzgar que uno mismo será capaz de enseñar con eficacia, ésta es fundamental para llevar a cabo las labores docentes, pero no asegura por sí misma la calidad de la docencia, ya que los conocimientos y las habilidades pedagógicas también son imprescindibles (Prieto, 2005).

2.2.4.- La auto-eficacia y el aprendizaje auto-regulado.

Desde una perspectiva cognitivo-social el aprendizaje auto-regulado implica una interacción entre la auto-eficacia percibida y el monitoreo de procesos de autorregulación. Un estudiante auto-regulado muestra iniciativa para adquirir habilidades académicas con un alto sentido de auto-eficacia percibida, establece metas próximas en el tiempo, realistas y retadoras, además, selecciona y emplea estrategias de aprendizaje acordes con las demandas de la tarea y con el estilo personal (Pintrich & Groot, 1990). La auto-eficacia percibida se refiere a los juicios que tienen los estudiantes sobre su capacidad y sobre los recursos que poseen para realizar una tarea y para alcanzar metas de forma exitosa (Bandura, 1977). Dichas percepciones les ayudan a mantener ambientes apropiados, tanto internos como externos, e influyen en actitudes y conductas favorables para el aprendizaje, porque se vinculan con procesos de autorregulación en diferentes contextos educativos (Pintrich & Groot, 1990).

2.3.- Aspectos básicos a considerar en el desempeño docente.

Un “buen docente” debe llevar a cabo acciones pedagógicas encaminadas a llevar a cabo diversas funciones que trasciendan en el ámbito educativo, poniendo en práctica tareas y actividades que conduzcan a un aprendizaje significativo y para la vida, desarrollando competencias que sustenten y respondan a las necesidades personales, académicas, institucionales, sociales y del mercado laboral, considerando los aspectos y las características inherentes a la formación, desarrollo integral, capacitación y actualización docente encaminada a lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Todo docente debe conocer los diferentes perfiles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, dentro de la programación y planificación de su unidad de aprendizaje debe considerar el nivel socio-económico, el contexto socio-cultural, el estado de salud, los intereses, las necesidades y las aptitudes de sus estudiantes. Toda participación docente (adecuada) debe ser apoyada e impulsada por la institución y considerada en las políticas educativas.

El profesor debe tener conocimiento de los principios en los que debe fundamentar su ejercicio profesional (UNESCO, 2007).

Los maestros deben participar en la construcción de la idea compartida de “buen docente”. Esta participación debe ser fomentada por las instituciones y las políticas educativas, a fin de que la noción refleje el conocimiento del profesor sobre los principios en que debe basarse su ejercicio profesional (UNESCO, 2007). Los puntos de vista de los profesores para definir lo que es una “buena enseñanza”, para evitar el uso de una noción cerrada y reducida que conlleve a homologar prácticas, reducir la autonomía de los docentes, limitar su creatividad y dificultar su adaptación a contextos diferentes (Barrera & Myers, 2011).

2.4.- La evaluación y la auto-evaluación.

2.4.1.- La evaluación.

La evaluación, la formación, la capacitación, la actualización y el desempeño docente, son temas importantes de considerar en toda institución educativa.

La evaluación consiste en una relación de tareas y decisiones que conducen a valorar el proceso de enseñanza aprendizaje globalmente, observando múltiples factores del mismo (Clipa, 2011). Existe una gran diferencia entre la evaluación de aprendizajes y la evaluación para aprender. Este último proceso permite, reconducir el camino del aprendizaje, introduciendo ajustes y adaptaciones, e incluir actividades de auto-evaluación que hagan posible alcanzar nuevas competencias y mejorar las existentes. La auto-evaluación es el camino para iniciar cualquier proceso de mejora de la persona, por ello es importante hacer un plan de desarrollo personal como herramienta y proceso para evaluar el aprendizaje de las personas y visualizar las competencias desarrolladas, las fortalezas y debilidades y la dirección que hay que seguir para reconducir el aprendizaje (Chianese, 2012).

2.4.1.- La evaluación docente.

La evaluación docente en México, es considerada como una necesidad social que involucra diferentes actores. Esta es producto de los resultados obtenidos de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales aplicadas a los estudiantes de este país.

Uno de los objetivos de la evaluación docente es contribuir a consolidar un buen docente preparado para una buena enseñanza y un buen desempeño. No se puede seguir aceptando la idea de que un buen profesor es el que se prepara para un examen (Bain, 2006).

Es importante que en la evaluación docente la institución evaluadora, considere la integración de rubros que permitan conocer las competencias personales, profesionales y académicas de los maestros, así como aquellos mediante los cuales se pueda apreciar si éstos cubren los perfiles institucionales y académicos (de ingreso) y ejercen las competencias establecidas. Es decir, la evaluación debe estar diseñada considerando la diversidad de perfiles, de contextos socio-culturales y económicos, de modalidades y niveles educativos, las condiciones de la infraestructura y del equipamiento, así como las situaciones y/o problemas laborales en las que se ejerce la docencia.

La evaluación del desempeño docente es muy importante. Al evaluar el desempeño docente, es necesario definir qué es el “buen desempeño docente” que se pretende alcanzar y mantener a través de él, y cuáles son las condiciones necesarias para propiciarlo. Los medios de comunicación han contribuido a posicionar a la evaluación del desempeño docente dentro del interés público, desde una perspectiva que apunta al docente como el elemento determinante en los resultados obtenidos de sus evaluaciones.

Muchos docentes son evaluados a través de cuestionarios, pero es importante y necesario obtener la información de su desempeño de una manera más completa y verás utilizando diferentes estrategias que permitan dimensionar apropiadamente los elementos que estén implicados en el rendimiento y en el desempeño docente, a fin de que las decisiones que se tomen en torno a la evaluación, deriven de un conjunto de datos actuales, concretos, verídicos.

La formación y los perfiles de los docentes son diferentes, y esto influirá en los resultados de su evaluación. Esas diferencias pueden estar en la edad, en la experiencia que tengan en la docencia, en el acceso (o no) a programas de capacitación y actualización sobre las áreas físicas y tecnológicas donde ejercen su labor y sobre los roles o funciones académicas que la institución requiere que lleven a cabo de acuerdo a su misión, visión, filosofía, objetivos, contenidos y valores establecidos por la misma. También influirán en el desempeño docente las condiciones institucionales, la cantidad de tareas o actividades impuestas por la institución hacia ellos, la cantidad de grupos y alumnos que les asignen, y las condiciones bajo las cuales están contratados los educadores (INEE, 2012), entre otras.

Cuando se establece un único modelo de “buena enseñanza” se elimina la posibilidad de la diversidad, de la creatividad, la innovación y la flexibilidad, por lo que es necesario admitir, en sustitución a esta categoría, la noción de “buenas prácticas docentes”, de tal forma que se considere la existencia de distintas rutas para el ejercicio profesional docente y al mismo tiempo se privilegie la función del profesor como generador de ambientes formativos.

Los ambientes formativos requieren de una construcción y reconstrucción del rol del docente como organizador, guía, mediador, facilitador de interacciones en el proceso de aprendizaje; orientado a educar, formar integralmente, atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, manejar conocimientos sobre los temas que se trabajan, poner en práctica situaciones didácticas y contar con los elementos pedagógicos para favorecer el aprendizaje. Aunadas a esta reconstrucción del rol del docente, deben diseñarse políticas públicas que contribuyan al reconocimiento social del docente, a su valoración y respeto. (UNESCO, 2007).

Es necesario reconocer y validar la diversidad de los perfiles docentes y de las buenas prácticas docentes. Deben atenderse las condiciones en las que el docente desarrolla su labor para que se favorezcan su desempeño. Estas

condiciones deben traducirse en escuelas y aulas dignas, bien equipadas, con servicios básicos, bibliotecas, materiales y recursos didácticos, condiciones laborales apropiadas, salarios, estímulos, formación y actualización pedagógica y profesional, entre otros. Mientras que estas condiciones no sean solventadas, las evaluaciones que se realicen.

2.4.2.- La auto-evaluación.

Entre las posibles formas de evaluación, está la auto-evaluación, que es un elemento que surge de errores que en el acto de enseñar escapan a la auto-percepción.

La auto-evaluación es un instrumento que facilita atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje de acuerdo a las diferentes características de los alumnos, es decir, de acuerdo a sus capacidades, estilos y formas de aprender, de acuerdo a sus estrategias cognitivas, y considerando sus experiencias y conocimientos previos, su motivación, su atención y ajuste emocional, su sociabilidad etc.

La auto-evaluación es: una forma específica de evaluación en la que participan los sujetos directamente involucrados en el objeto de la evaluación (Nieto.1999). Es la evaluación que alguien hace de sí mismo o de algún aspecto o actividad propios (Drae, 2001). Es una estrategia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el alumno (Calatayud, 2007). Es un proceso reflexivo o introspectivo en el cual el observador y el objeto de estudio son la misma entidad. Es el proceso mediante el cual el alumno revé todo lo hecho durante el año, y en función a los criterios que él mismo planteara al comenzar el proceso se autocalifica, es decir, se coloca su calificación final. Es un compromiso implícito en la actividad docente en cualquiera de sus niveles, si en realidad se precia a la profesión y no es un mero o alternativo modo de subsistencia (Revista de Informática Educativa y medios audiovisuales, 2007).

La auto-evaluación en proceso: es aquella que se registra día a día e instante a instante de clase, favoreciendo la comunicación docente-alumno durante el desarrollo de temas o tareas; es ahí donde se debe tomar conciencia si la transmisión entre profesor y alumno es continua o presenta interrupciones o disrupciones que alteren la transferencia de

información en cualquiera de los dos sentidos, y si el contenido de la información es recibido correctamente o si se detectan posibles causas de comportamientos o problemas (Revista de Informática Educativa y medios audiovisuales, 2007).

El proceso de auto-evaluación se caracteriza por reconocer quienes están implicados en la misma, dando importancia a los valores implícitos y explícitos que dirigen las decisiones que cada estudiante toma en el devenir de las sesiones de la auto-evaluación ((López y Jimenez, 2007). Es importante conocer y utilizar estrategias que permitan afrontar la diversidad de alumnos y que les enseñen a evaluar su propio aprendizaje.

2.4.3.- Beneficios de realizar una auténtica auto-evaluación.

Algunos de los beneficios que se obtienen al realizar una auténtica auto-evaluación son: permite al alumno conocer, reflexionar y tomar conciencia de su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje y le ayuda a responsabilizarse de sus actividades. Desarrolla la capacidad de autonomía en el estudiante y es un factor básico de motivación y de esfuerzo por aprender. Permite al docente conocer cuál es la valoración que el alumno hace del aprendizaje, de los contenidos que aborda en el aula, de la metodología utilizada etc. Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación.

Para atender a la diversidad es necesario utilizar diferentes instrumentos evaluativos para tratar de valorar la progresión de las capacidades de cada alumno. La autoevaluación puede ser una estrategia más en ese proceso de valoración. Es una actividad que ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado. Es una estrategia que permitirá la autonomía y autodirección del alumno (Calatayud, 2007).

Para lograr un cambio real, la teorización educativa debe convertirse en práctica. Para ello se deben planificar y desarrollar proyectos de innovación que respondan a necesidades estratégicas de renovación. Tomar la determinación de dejar de examinar para empezar a evaluar, hacer partícipe al alumno del proceso de evaluación y fomentar las competencias de autorregulación del aprendizaje a

partir de la auto-evaluación del alumno, sin que esta estrategia se interprete como una pérdida de control del docente sobre el propio proceso de evaluación (Gimeno, 2008).

2.4.4.- La auto-evaluación en la docencia.

La auto-evaluación docente consiste en realizar juicios acerca de la propia enseñanza. Puede desarrollarse desde distintas instancias, partiendo de determinados supuestos, en busca de ciertos objetivos, aplicando un tipo de gestión u organización, a través de procedimientos y técnicas diversas y considerando a una audiencia en particular (Solabarrieta 1996).

La auto-evaluación docente permite llegar al auto-conocimiento profesional profundo, partiendo de una auto-reflexión de la práctica educativa. Fuentes y Herrero (1999), consideran tres tipos generales de estrategias de auto-evaluación: auto-evaluación individual, que se caracteriza por no requerir de manera forzosa de la colaboración de otra persona, auto-evaluación con feedback, en la que los compañeros, supervisores o alumnos (as) ofrecen retroalimentación y auto-evaluación interactiva, la cual se lleva a cabo mediante procesos sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

2.1 Fundamentación teórica.

El concepto de metodología se refiere al estudio de los métodos y al conjunto de pasos que se deben realizar para aplicar un proceso, una técnica o una programación (Rojas, Fernández y Pérez, 1998). Por tanto, la metodología se encarga de describir, explicar y justificar un proceso de investigación (Ruiz, García y Casado 2002). Es decir, la metodología es el estudio y la puesta en práctica de diversos métodos y procedimientos en función de los objetivos de la investigación.

La metodología está integrada por métodos y los métodos por técnicas. Los métodos son el conjunto de pasos que se deben dar para descubrir nuevos conocimientos. Las técnicas son el conjunto de instrumentos y medios a través de los cuales se llevan a cabo los métodos (Münch y Ángeles 2005).

2.2 Población de estudio.

La muestra está integrada por un total de 385 alumnos; 265 hombres y 120 mujeres de edades de 20 a 40 años en adelante, pertenecientes a 11 Universidades públicas () y una normal ().

2.3 Instrumento de recolección de datos.

Se utilizó el test de la Escala de Auto-eficacia para Profesores en Formación, el cual consta de 31 ítems para evaluar las siguientes competencias: la Interpersonal (con 3 ítems) la Pedagógica (con 4 ítems), la de Conocimiento de la Materia (con 6 ítems), la Organizativa (con 7 ítems) la de Trabajo Colaborativo (con 4) y la de Reflexión y Desarrollo (con 6 ítems) en las cuales se calificaron sus ítems con criterios de 0 a 100 puntos.

El test utilizado fue traducido al español por un especialista en el área de la Cultura Física y en Competencias Profesionales para su primera revisión. Posteriormente un maestro especialista en lingüística y semántica realizó una traducción inversa de español a inglés, para corroborar la congruencia con la versión original, resultando, según las observaciones, con una alta congruencia.

Posteriormente se integró un Comité de expertos para fortalecer la alineación de los ítems con cada una de sus sub-escalas correspondientes, para saber si los ítems concuerdan con cada una de las competencias a evaluar y para obtener recomendaciones de los expertos.

A cada miembro del Comité de Expertos se le entregó el test de la Escala de Auto-eficacia para Profesores en Formación cuya función fue evaluar los 6 diferentes tipos de competencias, respondiendo con un sí o con un no, (en unos recuadros marcados debajo de cada ítem con esta leyenda), si consideraban que la información que contiene cada ítem, corresponde (o no) a la competencia descrita.

Tabla 1. Valoración de expertos para los Ítems de la escala de la Auto-eficacia.

Expertos	Valoraciones “SI”	Valoraciones “NO”	% de Respuestas Positivas
No. 1	31	-	100%
No. 2	30	1	96.77
No. 3	31	-	100
Total	92	1	98.92

Esta Tabla (1) muestra la opinión de los expertos en la valoración de cada uno de los ítems, alineados con cada una de las sub-escalas, reflejando un 98% de congruencia en estos.

2.4 Procedimiento

El procedimiento para recabar los datos fue el siguiente: se llevó a cabo una calendarización de actividades y de tareas a realizar durante la aplicación del test. Se pidió el permiso oficial a los encargados de los programas de las carreras donde fue aplicado el

instrumento. Se procedió a aplicar el test repartiendo y dando información a los alumnos acerca de su llenado, así como durante el transcurso del mismo, sobre las dudas que pudieran aparecer.

2.5 Tratamiento de los Datos

La información obtenida con el instrumento se trató de la siguiente manera:

- a) Se capturaron los datos obtenidos del test en el programa SPSS versión 21.
- b) Se realizó una depuración de los datos para obtener información sobre datos atípicos o muy dispersos mediante un análisis descriptivo.
- c) Posteriormente se realizó un análisis descriptivo de las variables cualitativas.
- d) Se realizó un análisis estadístico en el SPSS con el Alpha de Cronbach para conocer la fiabilidad del instrumento. Y considerando que la concentración de los datos marcó una tendencia negativa, se realizó un análisis de correlaciones para detectar el peso de cada uno de los ítems en relación al total de la escala, encontrando valores aceptables de validez.

Confiabilidad de la escala

La Confiabilidad se evalúa para determinar la proporción de las variantes en una escala. Se realiza asociando los valores obtenidos de las diferentes aplicaciones de la escala. Si la asociación es alta, la escala arrojará resultados consistentes y por tanto, será confiable.

El TEAE (total de la escala de la auto-eficacia) es de .94 lo cual indica su confiabilidad. Tal como es el caso de otro estudio titulado sobre la misma titulado “The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers incompetence-based education” donde el TEAE fue de .95.

Tabla 2. Valores de Alfa de Cronbach, comparados entre el estudio de origen de la escala y el actual.

Estudios	Competencias					
	Interpersonal	Pedagógica.	Conocimiento de la materia	Organizativa	Colaborativa	Reflexión y Desarrollo

De origen	.73	.78	.85	.88	.80	.88
Actual	.72	.72	.86	.83	.71	.82

En esta Tabla (2), se observan los valores del Alpha de Cronbach de este estudio en cada una de las competencias integradas comparadas con los valores de los Alphas del estudio de origen.

Tabla 3. Valores de medias y de Alphas total-elemento.

Ítems	Media de la escala eliminando el elemento	Varianza de la escala eliminando el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach eliminando el elemento
Ítem 1	164.83	465.451	.535	.662
Item2	161.64	460.013	.616	.567
Ítem 3	167.64	466.534	.507	.697
Ítem 4	223.49	1612.495	.409	.712
Item5	232.01	1375.161	.629	.592
Ítem 6	231.19	1457.761	.606	.613
Ítem 7	239.84	1190.597	.464	.719
Item 8	512.6	2714.658	.571	.857
Item9	513.58	2744.061	.650	.845
Item 10	515.58	2701.483	.687	.839
Item 11	512.61	2710.202	.716	.836
Item 12	511.73	2740.817	.687	.840
Item 13	511.16	2783.818	.633	.847
Item 14	513.85	2772.383	.544	.860
Item 15	508.6	2917.48	.606	.806
Item16	502.95	3095.289	.556	.815
Item 17	508.95	2915.211	.648	.800
Item 18	507.74	2906.39	.592	.808
Item 19	506.51	3044.579	.577	.812
Item 20	506.81	2935.279	.589	.809
Item 21	513.51	2727.860	.545	.822
Item 22	272.26	698.461	.472	.679
Item23	273.63	613.073	.555	.629
Item 24	266.6	717.944	.570	.627
Item 25	266.31	755.758	.448	.691
Item 26	424.86	2066.523	.472	.828
Item27	425.15	2010.062	.550	.810
Item 28	424.35	2045.957	.630	.796
Item 29	426.78	1889.081	.676	.784
Item 30	427.29	1854.875	.672	.784
Item 31	427.32	1933.417	.601	.800

La tabla (3) describe el total de los ítems agrupados por sub-escalas cuyos resultados demuestran la confiabilidad del instrumento, agrupando todos los ítems en relación al propósito de la medición que es percibir la auto-eficacia en relación a las competencias.

Tabla 4. Correlación entre las diferentes sub-escalas que integran la dimensión total de Percepción de Auto-eficacia.

Sub-escala (Competencias)	Media	SD	Alpha de Cronbach	CINT	CPED	CMAT	CORG	CCOL	CRED
Interpersonal	247.05	30.32	.72	.773	.800	.898	.888	.777	.788
Pedagógica	308.84	47.86	.72		.614	.668	.612	.549	.532
Conocimiento de la materia	598.51	60.37	.86			.667	.620	.530	.527
Organizativa	592.35	62.33	.83				.761	.650	.619
Colaborativa	359.60	33.64	.71					.667	.624
Reflexión y Desarrollo	511.15	52.32	.82						.540

La tabla (4) integra los valores de correlación entre las sub-escalas cuyos valores son muy aceptables en el índice de **Spearman ($r_{ho} > .30$)**, lo cual confirma la validez del instrumento.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Descriptivos de la muestra seleccionada.

El total de la muestra seleccionada para el presente estudio se integra en la Tabla 5, donde se aprecia lo que tradicionalmente sucede en los programas de formación en Cultura Física en México, dominando la población masculina en amplia proporción en relación con el sexo femenino.

Tabla 5. Distribución de la muestra por sexo.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Hombre	265	68.8	68.8
	Mujer	120	31.2	31.2
	Total	385	100.0	100.0

4.2 Las instituciones participantes.

En el caso de las Instituciones participantes, se aplicó el instrumento en $n = 9$, con igual número de carreras correspondientes a cada institución, con la siguiente distribución por participantes: UACH, 31; UJED, 26; UANL, 128; BUAP, 27; BENV, 43; UAQ, 14; UDG, 30; UABC, 28; UCOL, 58; para un total de $n=385$.

En el comportamiento de la edad de los participantes, se puede distinguir que la gran mayoría de esta se concentra en un rango de edad entre los 20 y 25, y los 26 a 30, como se aprecia en la Figura 1, en conjunto ambos rangos representan un 95% de los participantes, y con el resto para un 5%, lo que generalmente se puede encontrar en las carreras de educación superior.

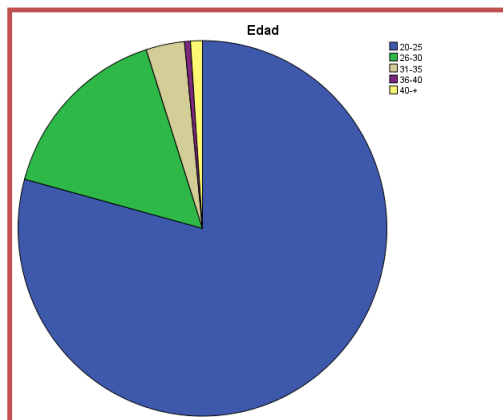


Figura 1. Distribución de la

Otra de las variables cualitativas (independier muestra por edades en porcentajes cuestionario, fue la del Modelo Educativo, donde se constató que todas las Universidades operan actualmente el modelo por competencias, las cuales integran un total de 342 (88%) y solamente se aplicó a 43 (12%), y a una Escuela Normal.

4.3 La Variable Latente o dimensión de Percepción de la Auto-eficacia, en relación con el total de la Muestra.

Para realizar el análisis entre grupos y la Escala Total de l Auto-Eficacia(TEAE), presentada en la Tabla 6, la relación de medias, desviación típica, la significancia bilateral, asumiendo la igualdad de varianzas, para los Hombres de .205 y .177 para las mujeres, que explica que no hay diferencias estadísticamente significativas por razones de sexo, en la percepción de la auto-eficacia en general, considerando que los valores recomendados son aquellos que su p es menor a .05 de significancia.

Tabla 6. Valores de Medias, desviación estándar para la Variable sexo y Auto eficacia.

	Sexo	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media	Sig.
TEAE	Hombre	265	2607.1434	249.77026	15.34327	.205
	Mujer	120	2640.4583	211.17586	19.27763	.177

4.4 Tablas de Contingencia entre grupos.

Considerando la distribución de la muestra como criterio para ordenar los datos por cuartiles, se realizó la siguiente clasificación, desde el menor de los datos hasta el primer cuartil se consideró como nivel Bajo; del primer al tercer cuartil, se clasificaron los datos como Intermedios, y desde el cuartil 3 hasta el mayor de los datos como Sobresaliente. Lo que se puede apreciar en la siguiente Tabla (7) es que los porcentajes entre hombres y mujeres según esta clasificación, no ha sido tan arbitraria. Por tanto, se encontró un mayor número de sujetos en la categoría de Intermedios y merece atención a una proporción muy cercana entre la categoría Bajo y Sobresaliente.

Tabla 7. Distribución de la muestra por sexo de los participantes y su nivel de percepción de la auto-eficacia.

Sexo	Niveles de Percepción de AE			Total
	Bajo	Intermedio	Sobresaliente	

Hombre	Recuento	66	135	64	265
	% dentro de Niveles de Percepción de AE	68.8%	69.9%	66.7%	68.8%
Mujer	Recuento	30	58	32	120
	% dentro de Niveles de Percepción de AE	31.3%	30.1%	33.3%	31.2%
Total	Recuento	96	193	96	385
	% dentro de Niveles de Percepción de AE	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

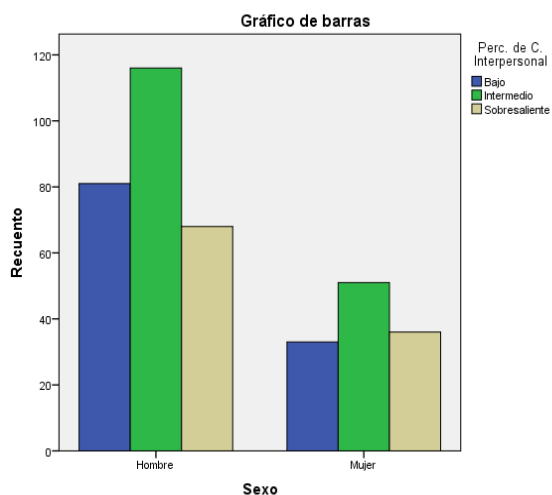
Sin embargo las diferencias encontradas en estas variables no son significativas, al ser analizadas por la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney (.348). En este mismo sentido, de tener una distribución de datos negativos, a continuación en la siguiente Tabla (8) se han integrado algunas variables con diferencias significativas, lo que permite asumir la hipótesis alternativa, con el análisis correspondiente.

Tabla 8. Valores de significancia para las variables del estudio.

Variables	Análisis	Sig
Tipo de Formación		
Competencia Interpersonal	U de Mann-Whitney	.002
Comp. Reflex. y Desarrollo	U de Mann-Whitney	.005
Edad		
Comp. Interpersonal	Kruskal-Wallis	.035
Unidad Académica		
Comp. Pedagógica	Kruskal-Wallis	.048
Comp. Colaborativa	Kruskal-Wallis	.002
Comp. Reflex. y Desarrollo	Kruskal-Wallis	.002

$p < .05$

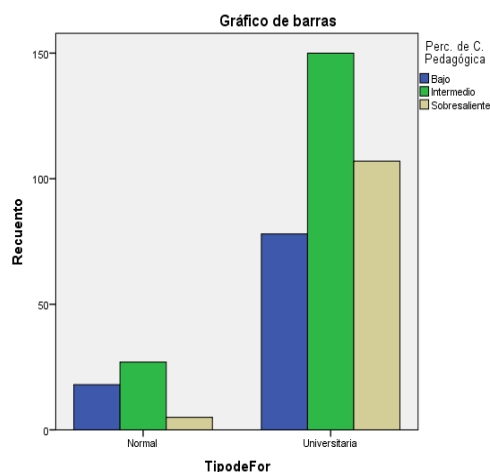
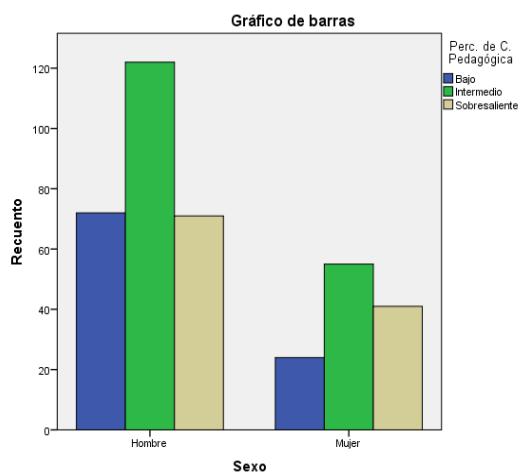
Para las sub-escalas (6) que integran el cuestionario y tomando el mismo criterio (dividir



por cuartiles) para hacer el análisis de los niveles de Auto-eficacia percibida, y agrupar los valores por niveles de bajo, Intermedio y Sobresaliente, en la figura 2, se observan los valores correspondientes a la Competencia

Interpersonal que manifiestan los sujetos, así mismo, se hace evidente que la mayoría de los datos se centran en el grupo Intermedio, y el grupo de Bajo por encima del sobresaliente en los hombres y por abajo en las mujeres.

Entre las Competencias que hacen evidente las diferencias entre grupos, son la que pudiera incluso ser más representativa, la Competencia Pedagógica (CPED), de la cual se pueden apreciar su valores para la variable Sexo y por tipo de Formación (Normal y Universitaria).



Figuras 3 y 4. La Competencia Pedagógica relacionada con el Sexo y Tipo de Formación de los participantes.

En las Competencia sobre el Conocimiento de la Materia, se observó un comportamiento similar en los datos, teniendo los hombres porcentajes de 69.7 en el grupo bajo; 68.0% en el grupo Intermedio y 69.2% para Sobresaliente, en relación con las mujeres, que tuvieron un 30.3 % en el grupo Bajo; 32% en el Intermedio y 30.8% en el Sobresaliente. En el mismo sentido, la *Competencia Organizativa*, de los 265 hombres participantes, 80 (74.8%), se agruparon en el nivel Bajo; 106 (65.8%) en el Intermedio y 79 (67.5%) en el grupo de Sobresalientes; en el caso de las mujeres 27 (25.2%) en el grupo Bajo; 55 (34.2%) en el Intermedio y 38 (32.5%) en los Sobresalientes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Conclusiones.

Del presente estudio, se pueden plantear algunas conclusiones, considerando el mismo en la fase de pilotaje, será importante establecer que la Confiabilidad y la validez para la población de estudio en el contexto mexicano son aceptables en la TEAE. Sin embargo en

la sub-escala de Competencia Interpersonal, por ser la que integra solo tres ítems, quedaría en reserva para mejorar sus valores de confiabilidad y validez.

- En términos generales, y considerando la orientación de los datos en su distribución, se puede asumir que la mayoría de los estudiantes se perciben con buen nivel de auto-eficacia, al final de su formación, en el dominio de las competencias profesionales docentes que se integraron en la escala de medida.
- En la muestra de estudio, no se encontraron diferencias significativas entre Hombres y Mujeres, que nos permita asumir que cualquiera de estos grupos tiene una percepción más alta o baja de auto-eficacia, al término de su formación profesional.
- De manera particular, es decir, haciendo referencia a las sub-escalas, se encontraron diferencias significativas, para asumir que el Tipo de Formación (Universitaria o Normalista), puede impactar en la Competencia Interpersonal y la de Reflexión y Desarrollo. Así mismo la edad de los participantes, por su valor de significancia, con la Competencia Interpersonal, puede ser considerada como motivo de estudio.
- Las Unidades Académicas que fueron sujeto de estudio, tuvieron valores de significancia que permiten asumir que las diferencias encontradas son relevantes en las Competencias Pedagógica, Colaborativa y la de Reflexión y Desarrollo.

Propuestas.

- Continuar con la línea de investigación, sobre las competencias que dicen los Programas Académicos deben dominar al final de su Formación profesional, los estudiantes de carreras en Cultura Física.
- Es importante que en futuros proyectos, se amplíe la muestra de estudio, incluyendo estudiantes de escuelas normales públicas y privadas.
- Considerando las múltiples variables al momento de generar un índice de percepción, como fue el presente estudio, es recomendable incluir otros datos demográficos para análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alamillo, M. (2002). *Modelo de gestión por competencias*. Aedipe No.21, 2002.

Álvarez, M. M., Asensio, I., y García, J.M. (2013). Deporte y competencias genéricas en la universidad: diseño y validación del “compest”. *Revista Complutense de Educación*. 24 (1), pp. 141-163. Recuperado de

http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41195

ANUIES, (2011). Recuperado de [http://](http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php)

www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php

- Arredondo, A. (1998). Del desempleo a la vocación, el caso de los maestros de telesecundarias. *EDUCAR*, pp. 1–2. Consultado en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_273/a_3546/3546.htm
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Ashton, P. A.O. (1984). Teachers’ Sense of Efficacy: A Self- or Norm-Referenced Construct? *National Inst. of Education (ED), Washington, DC.*, 26, pp. 29–41.
- Avilés, R. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. 24 (3), pp. 105-124.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Retrieved from https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=5_KJCfkWgqcC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Bachman,+L.F,+1990.+Fundamental+Considerations+in+Language+Testing,+Oxford:+Oxford+University+Press&ots=WIIFgRKoc0&sig=2VZ_kkFgvpD1_UtKx7GmFF-njUA#v=onepage&q&f=false
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* 11 (652). pp.742-98
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. pp. 65-83. Consultado en <http://www.cup.cam.ac.uk>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy:Toward a unifying theory of behavior change *Psychology Review* 84 (2) pp. 191-215
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist, Stanford University* 44, pp. 1175–1184
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy Theory. pp. 13-38 consultado en <Http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalStandards/PEstandards.cfm>>.,
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective To be an agent is to intentionally make things happen by one ’ s actions . Agency embodies the endowments , belief systems , self-regulatory capabilities and distributed structures and functions through whi. *Anu. Rev.Psychol*, 1–26.
- Barkley, E., Cross, P., y Howell, C. (2008). Tecnicas de aprendizaje Colaborativo. *Revista de Reseña de Libros*, pp. 1–6.
- Barrera. I. Myers. R. (2011). Estándares y evaluación docente en México : el estado del

- debate. *Programa de Promoción de La Reforma Educativa En América Latina Y El Caribe*, pp. 7–25.
- Beckers, J. (2002). L' Evaluation des competences depuis la diversite des definition et des procedures d evaluation a leur standarisation quelques pistes de reflexions sur la mise en place d une evaluation centralisee et ses implications. pp. 85-91 , consultado en www.enseignement.be/download.php?do_id=2305&do
- Benítez, R. (2002). *Asesoría y ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Consultado de <http://www.132.248.45.5/enlinea/sualin/ponencia/mesa3/RamonBG.doc>
- Berman, P. y O. (1978). Federal Programs Supporting Educational Change. *Rand Santa Monica CA*. pp. 15-42
- Bisquerra, R., y Pérez J. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 10 pp. 61-82.
- Bisquerra, A. (2003). Educacion emocional y competencias basicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, pp. 7–43.
- Brown, I. e Inoyue.D. (1978) Self-Concepts: Advanced inTheory and research, *American Geriatrics Society*. pp. 115-125
- Burns, R. (1973). Competency Based Education: At Introduction, Education Technology Publication, Englewood. Cliffs, NJ. *Educational Technology Publications*. pp. 115-128
- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación*. México: Trillas.
- Calatayud, S. (2007). La evaluacion como instrumento de aprendizaje. Tecnicas y estrategias *Conocimiento Educativo*. pp. 12-51
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Universidad de Valencia*. pp. 2-27
- Cañas, R. (2001). *La psicología de la empatía: fundamento del currículo del docente y del aprendizaje constructivo-significativo del alumno*. Consultado en <http://www.uaca.ac.cr/acta/2001nov/rcanas.doc>.
- Carpio, C., e Irigoyen, J. J. (2007). Inteligencia cratividad y desarrollo psicologico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, pp. 41–50.

- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63 (1), pp. 109-123.
- Chickering, A. & Gamzon. Z. (1999). Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching and Learning. Educar*. pp. 75-81 Consultado en <http://www.educar.org/diccionario/>.
- Comision de las Comunidades Europeas. (2005). Comision de las Comunidades Europeas. Consultado en http://ec.europa.eu/index_es.htm
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2012). Consultado en <http://www.crue.org/Paginas/Inicio.aspx?Mobile=0>
- CONOCER, (2011). (Consejo Nacional de Certificación de competencias laborales), *Competencia Laboral*. Consultado en <http://www.conocer.gob.mx/>.
- Cuadrado, I., Monroy, F. A., y Montaña. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *INFAD*. 3 (1), pp. 131-142.
- Chomsky, N. (1995). Aspects of the Theory of Synta. *The M.I.T. Press Massachusetts Institute of Technology Cambrigde* . pp. 15-55
- Chomsky, N. (2000). *El beneficio es lo que cuenta: Neoliberalismo y orden global*. Crítica. Barcelona. Critica, pp. 151-152
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Contemporary Educational Psychology*. 25, pp. 54-67
- De Ibarrola, M. (2008). Formación escolar por competencias. *Revista Ide@s CONCYTEG*, 39, pp. 1-11. Consultado en <http://octi.guanajuato.gob.mx/gaceta/Gacetaideas/frmPrincipal.php>.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in thigh school classrooms : revealing links between teacher beliefs and classroom environments . *Educ Res Classroom goal orientation in high school classrooms : revealing links between teacher beliefs and classroom e. Educational Research*, pp. 73–90. consultado en <http://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- DGESPE, (2016). Comunicado 73.- Se transita con evaluación magisterial de un sistema opaco a uno que privilegia esfuerzo. Consultado de

- <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-73-se-transita-con-evaluacion-magisterial-de-un-sistema-opaco-a-uno-que-privilegia-esfuerzo-21324>
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos
- Diario Oficial de la Federación (2008). *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. Consultado en <http://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20447.pdf>
- Drae Diccionario de la real Academia Española de la lengua 22° Edición. (2001). Retrieved from <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/sobre-la-22a-edicion-2001>
- Elliot, A., Murayama, K. y Pekrun, R. (2012). The Cross-Cultural Examination of 3 × 2 Achievement Goal Model in Taiwan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 422–427. Consultado en <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.429>
- Escofet.A Marimon, M. (2012).Indicadores de analisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formacion Universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 30, pp. 85-114
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, pp. 2–20. Consultado de http://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.05
- Faciones, P.A. (1998). Critical thinking:what it is and what it counts. consultado en http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf.
- Fernandez, J. (2008) Variables Inespecíficas en Psicoterapia *Terapia Psicológica*, 26, pp. 89-98
- García N. N., Asensio, M. I., Carballo, S.R., García, G. M., y Guardia, G. S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*. 337, pp. 189-210.
- García, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(3), pp. 253-269.
- Gimeno, S. (2008). *Educar por competencias , ¿ qué hay de nuevo ?* Madrid España: Morata
- González, J, & WagenaarR. (2004). TUNING-AMÉRICA LATINA : Un proyecto de las

- Universidades. *Revista Iberoamericana de Educacion*, pp. 151–164.
- Guerrero, C. (2005). Implementación de la gestión por competencias en la empresa española. (Tesis doctoral). Univesitat Rovira I Vigili. Consultado de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/1965/1/RI000769.pdf>
- Guerrero, C., y Narváez, G.A. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal*, 4, pp. 391-396
- Hopkins, D. (2008). Hacia una Buena Escuela Experiencias y lecciones. *Cómo realizar el potencial de la reforma sistémica*. pp. 23-50
- INEE. (2012). La Educación en México : Estado actual y consideraciones sobre su evaluación. *Instituto Nacional Para La Evaluación de La Educación*, pp. 1–14.
- Izquierdo, C. (2004). *Aprendizaje Inteligente*. México: Trillas.
- Lafourcade, P. (1973). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie Collégiale*, 15, pp. 28–33.
- Lent, R. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy : Empirical status and future directions. Career Self-Efficacy : Empirical Status and Future Directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, pp. 347–382. Consultado en [http://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](http://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Ley General de Educacion. (1993). *Ley General de Educacion*. Consultado en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Lleixa,T. (2007). Competencias en la etapa primaria y evaluacion Universidad de Barcelona. *Movimiento Porto Alegre*, 16, pp. 33-51,
- Lleixà, T., Torralba, M., & Abrahão, S. (n.d.). Evaluación de competencias en Educación Física : Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación. *Retos* 27, pp. 52-57
- Lopez, J. (2007). Acerc de la problemática de la evaluacion de la calidad de la educacion en colombia *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3, pp. 9–28.

- Lozano, A. (2005). *El éxito en la Enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México: Trillas.
- Llopart, (1997). *La gestión de los recursos humanos en base a competencias*. (Tesis doctoral). Barcelona: Departamento de Economía y Organización de Empresas. UAB.
- Marchesi, A. (2005). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. España: Alianza.
- Lupiáñez, J. L. y Rico, L. (2006). Concepciones de los futuros profesores de matemática sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la estadística 1. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, 1–8.
- Luszczynska, A. (2005). The General Self-Efficacy Scale : Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139, pp. 439–457.
- Mc Diarmid, and O. (1989). Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work. *National Center for Research on Teacher Education*, 141, pp. 1–25.
- Medina, A., Domínguez, M., y Sánchez, C. (2007). El dominio virtual y el analisis de las competencia dicentes, *Proyecto de REDES-UNED*. pp. 3-10
- Meirieu, P. (1988). Apprendre, ... oui, mais comment ? *Reveu Francaise de Pedagogie*, 83, pp. 112–114.
- Münch, L. y Angeles, E. (2005). *Metodos y tecnicas de investigacion*. Mexico. Trillas
- Nieto, C. L. (1999). La autoevaluacion como base del mejoramiento de la calidad de los programas academicos. *3er. Foro de Educación En La UASLP, Temática No. 1*, 1–8.
- Ortiz Torres, E., y De los Ángeles, M. (2007). La psicodidáctica como enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. *Pedagogía Universitaria. Revista Iberoamericana de Educación* 12, pp. 32-45.
- Perrenoud, P. (2004). Diez competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9, pp. 153-159
- Pacheco, R. (2007). Teoría sobre el movimiento. México: Trillas.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology , Theory , and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 92–104. consultado en <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. De. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning

- Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1),pp. 33–40.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *AFOE*, (8), pp. 63–76.
- Pozo, J. (2005). Adquisición de Conocimiento. *Reseñas Educativas*, pp. 1–9. consultado en <http://edrev.info/reviews/revs82.pdf>
- Prieto, C., Rodríguez Puebla, C., Hernández Encina, A. y Queiruga Dios, A (2011). Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *REDALYC EN LINEA*, 12(4), pp. 133–146.
- Prieto, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado Universitario, *Síntesis de Investigación*. pp. 3–15.
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de Información en Hipermedios: Efecto del estilo de Aprendizaje y el uso de estrategias meta-cognitivas. *Investigación y Posgrado*. 23, pp.45-67
- Pupo, E. y Torres, E. (2008). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior. *Pedagogía Universitaria* 13, pp.1-13
- Real Decreto 1513 2006. (2006). Real Decreto 1513. Consultado en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Reinicke, K., Chiang, M. T., Montecinos, H., del Solar, M. I., Madrid, V., y Acevedo, C. (2008) Estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan asignaturas de ciencias biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje* 2(2). Consultado en http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_21artigos/lsr2_karin.pdf.
- Repetto et al., 2007 E. T., Pena, G. M., & Lozano, S. S. (2007) El Programa de Competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, 9, pp. 35-41.
- Revista de Informática Educativa y medios audiovisuales. (2007). Consultado en <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/040409/A3mar2007.pdf>
- Ribes, E. y Sánchez, S. (2002). *El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad*. Mexico. El Manual Moderno

- Ribes, E. (1990). La individualidad como problema psicológico: El estudio de la personalidad. *Revista mexicana de Analisis de conducta*. 14 pp.7-24.
- Rodríguez, E. A. & Vieira, A. M. J. (2009). La Formación de Competencias en la Universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*. 27 (1), pp. 27 – 47
- Rodríguez, N. (2005). Bajos índices académicos en educación superior: su relación con autoestima y alteraciones en la salud. En L. Oblitas: Manual de psicología clínica y de la salud hospitalaria. Consultado en www.psicologiacientifica.com.
- Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C. (Eds) (1998) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de La Actividad Física Y El Deporte*, 9, pp. 179–200.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, 80(1), pp.1–28
- Ruiz, F., García, M. E. y Casado, C.(2002). *Investigación en actividad físico-deportiva, técnicas e instrumentos de recogida de datos*. Granada Ananda Publishers
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles*. consultado de <http://books.google.fr/books?id=pE6s7zzOyK8C>
- SEP, (2011). Plan de estudios. Competencias para la vida. Secretaría de Educación Pública. Consultado en <http://basica.sep.gob.mx/index.html>
- Sesento, L. (2012). *Modelo Sistémico basado en Competencias para Instituciones Educativas Públicas*. Enciclopedia Virtual. Consultado en http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/lsg/concepto_competencias.htm
- Shaughnessy, F. (2004). An Interview With Anita Woolfolk : The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), pp. 153–176.
- Shulman, L. (2010). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Source *Educational Research Association*, 15, pp. 4-14
- Shulman, LEE. (2007). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Researcher, Educational*, 15(2), pp. 4–14.
- Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. Consultado de

[https://books.google.com.mx/books?id=Bhmtt1DYWPwC&pg=PA173&lpg=PA173&dq=Solabarrieta,+J.+\(1996\)+Modelos+de+evaluaci%C3%B3n+del+profesor&source=bl&ots=SuCU8yoT2C&sig=zTIRmwCgopP2cBcKU0FaHsDTw2Y&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwixyeXKzt_MAhUj2IMKHccfCzEQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Solabarrieta%2C J. \(1996\) Modelos de evaluaci%C3%B3n del profesor&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Bhmtt1DYWPwC&pg=PA173&lpg=PA173&dq=Solabarrieta,+J.+(1996)+Modelos+de+evaluaci%C3%B3n+del+profesor&source=bl&ots=SuCU8yoT2C&sig=zTIRmwCgopP2cBcKU0FaHsDTw2Y&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwixyeXKzt_MAhUj2IMKHccfCzEQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Solabarrieta%2C J. (1996) Modelos de evaluaci%C3%B3n del profesor&f=false)

Suárez, R. (2009). *La Educación, estrategias de Enseñanza aprendizaje. Teorías Educativas*. México: Trillas

Tejada, F. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, pp. 3-25

Tsahannen, M. & Woolfolk, A. (1998). Teacher efficacy its meaning and mesure *Educational research summer* 68, pp. 202-248

Tschannen, M, & Woolfolk. A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *Efficacy and Support 1*, pp. 1-8.

TUNING. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase Uno España

UNESCO. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe Informe Regional de revision y evaluacion del progreso de America Latina y el Caribe hacia la Educacion para todos en el marco del Proyecto Regional de Educacion (EPT/PRELAC): Consultado en* <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>.

Usher, E. L., y Pajares, F. (2008). Educational and Psychological Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 68, pp. 443-463. <http://doi.org/10.1177/0013164407308475>.

Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2014). Student teacher self-efficacy and student perceptions of assessment in competence based education *Centrum voor professionele opleiding en ontwikkeling en levenslang leren* pp.165-178.

Vasco, C. (2011). *Pedagogía, formación , currículo y didáctica En: Colombia*. Colombia Redipe.

- Woodruffe, Ch. (1993). What is meant by competency. *Leadership and organization. Development Journal*, 14(1). pp.171-185
- Woolfolk, A. (2002) The Influence of Resources and Support on Teachers. *Efficacy Beliefs Efficacy and Support 1*, p.p.1-8
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA .
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement : The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 397–417. Consultado en <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Laboratorio de Evaluacion Psicologica y Educativa* , 5, pp. 1–21.

ANEXOS



TEST DE LA ESCALA DE AUTO-EFICACIA PARA PROFESORES EN FORMACIÓN.

Instrucciones: Marca con una X, según corresponda a tu persona, y para cada una de las 6 Variables demográficas, solo conteste con una opción. (**UAF** = Último Año de Formación). Si enseña en más de un nivel, elija el de más antigüedad.

1.-Sexo	M	F	2.- Edad		Años	
3.- Años de experiencia (servicio).	UAF	0-3	4-6	7-10	+ de 10	
4.-Modelo educativo de tu formación inicial	Por Objetivos			Por Competencias		
5.- Nivel que enseña (uno)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media S.	Superior	
6.- Tipo de Formación	Normal		Universitaria			

Agradecemos su colaboración para completar la presente escala haciendo una reflexión sobre su formación o trabajo actual.

Escala de Auto Eficacia para Profesores en Formación

(Adaptada a Profesores en Primeros Años de Servicio)

Instrucciones para completar la escala: en una escala de 0 hasta el 100, elija el número que represente el grado de confianza en el dominio de cada planteamiento (Competencia), y póngalo en el recuadro de la columna que le corresponda a la derecha.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
No lo puedo Hacer				Lo Hago Moderadamente				Lo Hago con alta certeza			

1	Siempre estoy pendiente de lo que pasa en mi salón de clase.	
2	Estimulo el Comportamiento positivo	
3	Hago que los aspectos de procesos grupales sean explícitos en el salón de clase.	
4	Demuestro mi interés en todos los estudiantes	
5	Tengo conocimiento de cómo el estudiante visualiza su mundo	
6	Actúo sobre la base de las necesidades psicológicas básicas	
7	Llevo un registro de las características del comportamiento	

	social de mis estudiantes	
8	Todas mis observaciones son con sentido profesional	
9	Tengo conocimientos de los <i>dominios de aprendizaje</i> en el nivel educativo que enseño.	
10	Tengo un amplio conocimiento del <i>contenido de aprendizaje</i> de mis grupos.	
11	Las instrucciones en mis clases las genero muy claramente	
12	Utilizo una variedad de actividades de aprendizaje	
13	Mantengo la motivación de mis estudiantes en el aprendizaje	
14	Distingo las diferencias individuales de los estudiantes de mis clases	
15	Ajusto mis actividades de clase con los planes de los grupos	
16	Superviso a los estudiantes durante las actividades de aprendizaje	
17	Organizo los ambientes de aprendizaje en razón de las actividades programadas por tema de clase	
18	Siempre tengo los materiales de aprendizaje a tiempo	
19	Mantengo la calma, en situaciones de apremio o contingencia	
20	Controlo los tiempos para las actividades de aprendizaje	
21	Llevo registros de la situación de mis estudiantes	
22	Soy fiel y me apego a los acuerdos que tomo en mi trabajo	
23	Reconozco las diferencias socio-culturales de mis colegas	
24	Respeto y manejo con cuidado la información privada de mis estudiantes y colegas.	
25	Estoy dispuesto al consejo y retro-alimentación de mis colegas	
26	Siento que puedo opinar respecto a temas educativos en diferentes contextos	

27	Solicito la retro-alimentación de otros, en búsqueda de mi desarrollo personal y profesional	
28	Reflexiono de manera auto-crítica sobre mi proceso de aprendizaje	
29	Utilizo argumentación teórica para analizar mis experiencias prácticas.	
30	Verbalizo mis metas para mis aprendizajes	
31	En la resolución de problemas, busco consultar fundamentos teóricos	