

Evaluación y autopercepción de competencias docentes para la gestión de la clase en educación física

Evaluation and self-perception of teaching competences for the management of the class in physical education

Dr. Rubén Castillejo-Olán, Lic. Erika Katherine Álvarez-Vera, Dr.C. John Fernando Granados-Romero

ruben.castillejoo@ug.edu.ec, ealvarezv@unemi.edu.ec, john.granadosr@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil (UG). República de Ecuador.

Recibido: junio, 2018

Aceptado: septiembre, 2018

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la autopercepción de docentes de educación física acerca de sus competencias profesionales. La literatura científica es profusa en cuanto a las competencias profesionales y su evaluación. Las formas más conocidas versan alrededor de la comparación entre, la información que caracteriza el desempeño del sujeto y el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo; además, mediante el modelaje del comportamiento de los sujetos más exitosos en su estación laboral. La muestra estuvo integrada por veintiún (21) profesores de educación física escolar, estudiantes de maestría en Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador. Se utilizó un diseño no experimental, transeccional y descriptivo, con el empleo de una encuesta para la recogida de la información; al mismo tiempo, se realizó una adaptación de las rúbricas para la evaluación del perfil de competencias docentes para gestionar la clase de educación física. El perfil está integrado por diez (10) competencias y configurado por cincuenta (50) indicadores que expresan los criterios del desempeño docente. Para determinar la autopercepción de los profesores se adaptó una escala evaluativa ascendente con cinco (5) niveles de desempeño. Los resultados reflejan una elevada autopercepción de las competencias docentes para gestionar la clase de educación física escolar. El 79% de los sujetos encuestados, se consideran expertos y competentes. Este resultado coincide con otros estudios científicos realizados y refleja la tendencia de evaluación, a niveles altos de autopercepción, en el desempeño docente.

Palabras clave: Educación física, autopercepción, competencias docentes.

Abstract

Knowing the self-perception of physical education teachers about their professional skills was the objective of this research. The scientific literature is profuse in terms of professional competences and their evaluation. The best-known forms are about the comparison between the information that characterizes the performance of the subject and the profile of skills required by a job; also, by modeling the behavior of the most successful subjects in their workstation. The sample consisted of twenty-one (21) teachers of physical education school, students of masters in Physical Culture of the

Central University of Ecuador. A non-experimental, transectional and descriptive design was used, with the use of a survey to collect the information; at the same time, an adaptation was made of the rubrics for the evaluation of the profile of teaching competences to manage the physical education class. The profile is composed of ten (10) competences and configured by fifty (50) indicators that express the criteria of the teaching performance. To determine teachers' self-perception, an ascending assessment scale was adapted with five (5) levels of performance. The results reflect a high self-perception of the teaching competences to manage the school physical education class. 79% of the subjects surveyed consider themselves experts and competent. This result coincides with other scientific studies carried out and reflects the tendency of evaluation, at high levels of self-perception, in the teaching performance.

Keywords: Physical education, self-perception, teaching competences.

Introducción

En 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, elaboró para la Unescoun informe en el cual reafirmaba que las demandas sociales plantean ante la educación y el maestro cuánto tienen que aprender los niños en las escuelas. Dichas demandas situaban a los aprendizajes del alumnado en torno a los siguientes parámetros: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996). Esos parámetros de aprendizajes escolares se asociaban entonces, y hoy, de manera directa a las competencias de los docentes.

En cuanto va de siglo XXI, la literatura científica es profusa en cuanto a las competencias profesionales. Los autores del presente trabajo asumen la competencia profesional como “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional” (Tejada, 2005). Al delimitar las competencias profesionales, en el campo específico del accionar del docente, se define a estas como la suma de experiencias, comportamientos, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional (Isla, 2006; Blázquez, 2013).

Las competencias docentes implican interrelacionar la formación teórica con la aplicabilidad de lo aprendido. Ello permite no solo impartir conocimientos sino capacitar para elaborar proyectos curriculares flexibles, aplicables a las características y necesidades de las diversas escuelas y alumnos.

Las competencias se clasifican en básicas y específicas. Según Pazo y Tejada (2012), las específicas giran en torno al saber, saber-hacer y saber-guiar. Las genéricas se ubican en el saber-estar y saber-ser. Tal clasificación deslinda los aspectos de la labor docente de mayor nivel jerárquico de los intereses educativos sociales y los particulares de las especialidades o materias.

El desarrollo y manifestación de las competencias docentes tienen como base el proceso de formación inicial del docente. La “formación del profesorado es un proceso sistemático de adquisición, definición y redefinición de habilidades, conocimientos, destrezas y valores para el desempeño de la función docente a lo largo de su vida, en definitiva, el desarrollo de las competencias profesionales” (Zagalaz y Ayala 2008, p.149).

Para Tejada (2009) y Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014), las competencias docentes se manifiestan y construyen a lo largo de toda la carrera profesional, a partir del contexto, de las circunstancias cambiantes, de la evolución del propio docente, de su

formación continua y del conocimiento obtenido mediante la experiencia. En el proceso de su adquisición son determinantes la actitud individual del profesor hacia la experimentación y la puesta en práctica de lo aprendido. A ello se suma, el apoyo de las instituciones para fomentarlas y premiarlas.

Las competencias docentes guían el diseño y evaluación de las acciones de superación o capacitación del docente de educación física en su desarrollo profesional. El profesorado desarrolla competencias específicas para el diseño de la programación de sus clases y, por consiguiente, de las unidades didácticas, ejes del contenido de las asignaturas o materias. Para llevar a cabo un buen trabajo con los alumnos, la formación en la Universidad debería estar orientada en gran parte en esta dirección (Villar y Domínguez, 2015).

Además, el docente debe establecer las tareas o actividades a realizar e identificar la intencionalidad o función del objetivo didáctico planteado. Asimismo precisa, propiciar aprendizajes en los estudiantes, diseñar situaciones con capacidad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y atender a la evaluación del alumno, del profesor y del proceso. Para lograrlo, se proponen unas variables a tener en cuenta a la hora de la organización de la clase, de la selección del material a emplear en ella, del control de la participación de los alumnos, su motivación y aprendizaje. Estas variables se han en función del diseño coherente de la programación, el docente alcanza las competencias básicas propuestas para el nivel educativo en el cual se encuentre el estudiante (Díaz del Cueto y Aguado, 2012, pp.17-18; Del Valle, De la Vega y Rodríguez, 2013, pp.509-510; Hortigüela, Salicetti y Pérez, 2015, pp.3-5).

Un enfoque a considerar son las características y los comportamientos de las personas que realizan con eficacia las tareas propias de un puesto de trabajo. Evaluar las competencias implica no sólo atender a rasgos psicológicos de las personas, sino a los comportamientos observables, los cuales son consecuencia de una serie de motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conocimientos, aptitudes y habilidades (Mitrani, Suárez de Puga, y Dalziel, 1996, pp.36-45). La evaluación de las competencias docentes debe incluir, no solo los exámenes y test psicométricos, sino las experiencias laborales y los comportamientos mostrados durante el desempeño laboral (Gil, 2007, pp.87-89).

El proceso de evaluación de las competencias docentes, se realiza, generalmente, mediante la comparación entre la información que caracteriza el desempeño del sujeto y el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo. Esa comparación permite establecer un juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias (Gil, 2007). Igualmente, resulta relevante el desarrollo de procesos de autoevaluación de los docentes de educación física -como una dimensión evaluativa-, en relación a su gestión de la clase, con el objetivo de ampliar la visión y el contenido de las formas de crecimiento profesional (Álava, 2018).

La investigación centra su atención en la perspectiva del docente para autoevaluar su desempeño profesional. Se emplea la propia autoevaluación como recurso investigativo. Se planteó como problema a resolver: ¿cómo autoperciben los profesionales de educación física escolar, que estudian maestría en la Universidad Central del Ecuador (UCE), el nivel de desarrollo de sus competencias docentes para gestionar la clase?

La autopercepción del docente de educación física escolar sobre la gestión didáctica en su clase resulta relevante, en tanto refleje cercanía a los niveles de su desempeño real. El acercamiento entre su autopercepción y lo que realmente hace, facilita el proceso de desarrollo personal y profesional. Además, objetiviza el diagnóstico de necesidades educativas para diseñar su educación continua. En consecuencia, la investigación se

propuso como objetivo analizar los niveles de autopercepción sobre la gestión de la clase de educación física que tiene estudiantes de maestría de la UCE.

Muestra y metodología

La muestra del estudio la constituyeron veintiún (21) profesores de educación física escolar de la ciudad de Quito, Ecuador. La totalidad cursa un programa de maestría en la Facultad de Cultura Física de la UCE. Estos docentes transitaban, de manera positiva, por un proceso de selección previo a su matrícula. Dicha selección incluyó un examen de conocimientos sobre la profesión. Todos ellos conforman un grupo, paralelo, de la segunda cohorte de dicho programa de maestría en 2018.

La investigación desarrollada utilizó un “diseño no experimental-transeccional-descriptivo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se aplicó una encuesta para la recogida de la información de los docentes de la muestra. Los indicadores que sirvieron de base para la elaboración de la encuesta se adaptaron de los criterios de evaluación establecidos por Blázquez (2013). Las rúbricas de evaluación fueron elaboradas con el objetivo de valorar el comportamiento del desempeño del docente de educación física, integradas en un perfil de diez competencias. Igualmente, estas rúbricas fueron tomadas como referencia para la “autoevaluación de profesores de educación física, de instituciones educativas emblemáticas, a través de cincuenta y cinco (55) indicadores” (Álava, 2018, p.75). Las opciones de respuestas caracterizan los diferentes niveles de desempeño del docente de educación física. Además, estuvieron ordenadas ascendentemente, en un rango de uno (1) a cinco (5), con los valores, de: insuficiente, necesita mejorar, parcialmente competente, competente y experto.

Resultados

Los resultados alcanzados se reflejan en las diez (10) tablas presentadas a continuación. En cada una de ellas aparece la competencia referida y los indicadores que la caracterizan, además de los niveles de desempeño docente, expresados en: “insuficiente, necesita mejorar, parcialmente competente, competente y experto” (Blázquez, 2013, p.37). Para los autores resultó relevante presentar la frecuencia y el porcentaje. Estos sintetizan dos grandes niveles: los insatisfactorios-incluyen los niveles de desempeños insuficiente, necesita mejorar y parcialmente competente-, y los satisfactorios, -integrados por los niveles competente y expertos.

Tabla 1

**1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto;
F=frecuencia Indicadores de la competencia diseñar, concebir y preparar clases**

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
1.- Diseño y preparo los bloques de contenidos y el plan de clase según la concepción educativa del mesocurrículo de EF.	1	2	3	14	8	10	18	86	
2.- Formulo en el plan de clase los objetivos, competencias y actividades a las que contribuye, acordes con las características de los alumnos.		2	2	10	8	11	19	90	
3.- Propongo y describo en el plan de clases las tareas, formas de organizar, la comunicación, el criterio de desempeño y los posibles de errores en que se puedan incurrir.		2	6	8	38	9	4	13	62
4.- Explicito en el plan la tipología de clase que se va a desarrollar.	1	3	3	7	33	10	4	14	67

.

Tabla 2
Indicadores de la competencia gestionar la progresión de los aprendizajes

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
11.- Diseño en el plan de clases la evaluación diagnóstica o evaluación inicial al comenzar una situación de enseñanza.		2	3	5	2	9	7	1	7
12.- Empleo y destino tiempo a la evaluación inicial y/o diagnóstica.	1	2	2	5	2	8	8	1	7
13.- Conozco la disposición, capacidades y representaciones que tiene su alumnado sobre el nuevo aprendizaje.		1	2	3	1	9	9	1	8
14.- Empleo y utilizo técnicas e instrumentos de recogida de información referente al diagnóstico inicial.	1	3	3	7	3	8	6	1	6
15.- Reajusto y adapto la programación en función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial o diagnóstica.		4	2	6	2	7	8	1	7
Total	2	1	1	2	2	4	3	7	7
	2	2	6	5	1	8	9	5	

1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
5.- Informo y comunico a los alumnos los objetivos de la clase y los criterios de desempeño de las tareas.		1	1	5	8		1	2	95
6.- Diseño tareas que sus niveles de dificultad están en correspondencia con las posibilidades de los estudiantes.		1	1	5	6		1	2	95
7.- Diseño actividades de manera secuencial, significativas y relevantes para los estudiantes, según los objetivos de la clase.			0	0	9		1	2	10
8.- Secuencio las tareas en función de la dificultad para su ejecución y el objetivo que persigue.		1	1	5	4		1	2	95
9.- Reacciono e intervengo sobre los factores que favorecen la eficiencia del tiempo de la clase.	1		2	3	1	1	8	1	86
Total	1	0	5	6	6	3	6	9	94
						7	2	9	

Tabla 3
Indicadores de la competencia realizar diagnóstico inicial

1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Tabla 4
Indicadores de la competencia utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados

1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
16.- Seleccione métodos y los incorpore en los planes de clase.				0	0	1	9	2	10
17.- Adopto métodos en función de los distintos tipos de contenidos y actividades didácticas.			1	1	5	1	7	2	95
18.- Utilizo las decisiones pre impacto, impacto y post impacto.		2	3	7	1	5	7	2	43
19.- Confiero capacidades de autorregulación al estudiante.			3	4	7	3	1	3	67
20.- Muestro preferencia por métodos de producción y de resolución de problemas.		1	1	2	1	8	1	1	90
Total	2	7	1	2	2	5	3	8	79
			3	2	1	1	2	3	

Tabla 5
Indicadores de la competencia crear un clima de aprendizaje para la convivencia y tolerancia
1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
21.- Establezco normas de convivencia para el funcionamiento y orden en la clase, y las hago cumplir.				0	0	3	1	21	10
22.-Establezco y utilizo rutinas a lo largo de la clase con los diferentes para un ambiente organizado.				0	0	7	1	21	10
23.-Establezco y utilizo rutinas a lo largo de la clase con los diferentes para un ambiente organizado.				0	0	6	1	21	10
24.- Introduzco métodos de respetar las diferencias y mejora de la coeducación.						5			0
25.- Reacciono oportunamente frente a la disposición, utilizando métodos adecuados para la resolución de los conflictos que surgen entre los alumnos.				1	1	5	9	1	20
Total				3	3	1	8	1	18
				4			0		86
	0	0	4	4	4	3	6	10	96
						3	8	1	

frecuencia.
Tabla 6
Indicadores de la competencia organizar el grupo clase
1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
26.- Tengo previstos en la ficha del plan de clase los modos de organización para cada momento de la clase.	1	2	7	10	48	4	7	11	52
27.- Organizo a los alumnos de forma que no exista grandes pérdidas de tiempo en las transiciones.				0	0	10	11	21	100
28.- Doy respuesta a la heterogeneidad del grupo clase. Emite refuerzos a todos.	1	2	3	14	9	9	18	86	
29.- Me sitúo y desplazo por el interior del grupo en función de cada situación de aprendizaje, demostrando una actitud activa.				0	0	5	16	21	100
30.- Utilizo el aprendizaje colaborativo y cooperativo e intento reducir las situaciones de conflicto, exclusión y marginación.			1	1	5	3	17	20	95
Total	1	3	10	14	13	31	60	91	87

Tabla 7
Indicadores de la competencia emplear u utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos
1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
31.- Selecciono, distribuyo y utilizo los recursos materiales de forma innovadora para que los alumnos logren las finalidades educativas.				0	0	7	1	2	10
32.- Estudio y analizo previamente las diversas formas con las que puedo utilizar eficientemente los materiales didácticos y los recursos materiales.				0	0	1	1	2	10
33.- Manejo y utilizo material usado (y/o reciclado) para sacar el máximo partido a mis clases. Hago que los estudiantes se involucren en su diseño y aportación.			2	3	5	2	6	1	76
34.- Dispongo de materiales suficientes y variados para atender a las actividades del bloque de contenido.			2	3	4	9	4	1	57
35.- Utilizo el espacio y los recursos materiales de manera que aproveche el tiempo de práctica, promuevo la atención a la diversidad y la interacción social de todos los estudiantes.			1	1	5	9	1	2	95
Total			2	5	8	1	1	4	4
				5	4	1	9	0	

Tabla 8
Indicadores de la competencia comunicarse bien con los alumnos
1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
46.- Anticipo los errores más habituales del contenido, actividades y tareas que enseño.			7	7	33	7	7	14	67
47.- Observo y detecto los errores de los estudiantes e identifico las conductas no deseadas y reacciono ante ellas.			2	2	10	6	13	19	90
48.- Identifico el origen del error en función de la situación que surja.			1	1	5	11	9	20	95
49.- Observo y corrijo las diversas respuestas erróneas, diferenciando y dando soluciones asociados.		1	2	3	14	10	8	18	86
50.- Ajusto el proceso de enseñanza a los alumnos que han cometido errores.			1	1	5	8	12	20	95
Total	0	2	12	14	13	42	49	91	87

frecuencia.
Tabla 9
Indicadores de la competencia motivar al alumno para aprender
1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.
Tabla 10
Indicadores de la competencia regular u ajustar el aprendizaje a partir de los errores

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
36.- Preparo y presento en el plan de clase una casilla sobre la información proponiendo canales y formas de comunicación adecuadas a cada tarea.	2	4	5	1	5	8	2	1	4
				1	2			0	8
37.- Utilizo un criterio en el orden para exponer la información relativa a las consignas de las tareas.		2	5	7	3	7	7	1	6
					3			4	7
38.- Aplico las cinco reglas básicas de la buena comunicación.	1	1	4	6	2	9	6	1	7
					9			5	1
39.- Garantizo que los estudiantes reciban conocimientos de resultados después de las ejecuciones.		1	1	2	1	1	6	1	9
					0	3		9	0
40.- Utilizo el lenguaje no verbal como manera de facilitar la información y comunicación con los estudiantes (cambios en la tonalidad de voz, signos gestuales, que permiten llamar, para comenzar, y llamar la atención de los alumnos).			2	2	1	3	1	1	8
					0		5	8	6
Total	3	8	1	2	2	4	3	7	7
			7	8	7	0	6	6	2

1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.
Indicadores de la competencia regular u ajustar el aprendizaje a partir de los errores
1=Insuficiente; 2=Necesita mejorar; 3=Parcialmente competente; 4=Competente; 5=Experto; F=frecuencia.

Indicadores de la competencia	1	2	3	F	%	4	5	F	%
46.- Anticipo los errores más habituales del contenido, actividades y tareas que enseño.			7	7	33	7	7	14	67
47.- Observo y detecto los errores de los estudiantes e identifico las conductas no deseadas y reacciono ante ellas.			2	2	10	6	13	19	90
48.- Identifico el origen del error en función de la situación que surja.			1	1	5	11	9	20	95
49.- Observo y corrijo las diversas respuestas erróneas, diferenciando y dando soluciones asociados.		1	2	3	14	10	8	18	86
50.- Ajusto el proceso de enseñanza a los alumnos que han cometido errores.			1	1	5	8	12	20	95
Total	0	2	12	14	13	42	49	91	87

Discusión

Los valores de autopercepción del desempeño profesional de las competencias: diseñar, concebir y preparar clases (71%), realizar diagnóstico inicial (75%), utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados (79%) y comunicarse bien con los alumnos (72%)-, son asumidos por estos en porcentajes oscilantes entre el 70 y 80%. En la práctica, ello significa que quince (15) de los veintiún (21) docentes encuestados se consideran competentes y expertos en los indicadores de dichas competencias. Destaca cómo “diseñar, concebir y preparar la clase” es la competencia sobre la cual manifiestan tener menor dominio. Igualmente, llama la atención que la mitad de los docentes se autopercebe con limitaciones para diseñar una ficha de plan de clase con la previsión de todas las variables.

El análisis, conduce a plantearnos una hipótesis en relación a los niveles de espontaneidad presentes en los procesos de la programación y previsión de las alternativas didácticas entre estos profesionales en relación al aprendizaje. El resultado se comporta similar al mostrado en un estudio realizado por Álava (2018): “13 docentes, de los 33 encuestados, que representan el 37%, necesitan mejorar al momento de diseñar, concebir y preparar clases” (p.76). Obsérvese la similitud entre ambos estudios, pese a localizarse en diferentes contextos educativos -uno en el régimen de la educación ecuatoriana de la Sierra y el otro en de la Costa-. De ahí, la posibilidad de cuestionarnos en qué medida tal realidad pudiera presentarse como generalidad en la educación ecuatoriana.

Las limitaciones manifiestas en los saberes, no excluyen una posible incidencia negativa en el resto de las competencias docentes configuradoras del perfil necesario para gestionar la clase. De hecho, además de ello poder constituirse en una situación problemática, objeto de investigación educativa, de la misma se derivan otras problemáticas merecedoras de la atención de los investigadores. Por ejemplos: ¿cómo inciden dichas limitaciones en la aceptación de la asignatura por los educandos y en sus resultados formativos?

En la autopercepción de los docentes sobre su desempeño profesional a partir de otro grupo de competencias -gestionar la progresión de los aprendizajes (94%), crear un clima de aprendizaje para la convivencia y tolerancia (96%), competencia organizar el grupo clase (87%), emplear u utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos

(86%), motivar al alumno para aprender (90%) y regular u ajustar el aprendizaje a partir de los errores (87%)-, estos manifiestan porcentajes entre altos y muy altos.

Los resultados antes expuestos, en este caso, coinciden con los señalados en uno de sus trabajos por Rivera y Hernández (2017). Estos apreciaron que “los profesores consideran tener las habilidades necesarias para llevar a cabo su labor dentro de la docencia” (p.87). Vale señalar que la autopercepción positiva de los encuestados clasificados entre “competente y experto”, acerca del dominio en su desempeño de sus competencias para la gestión docente podría esconder otras realidades. Una de ellas es la posibilidad de constituirse en un “escudo protector frente a los daños que pudieran derivarse del trabajo” (Martínez, 2003, p.15).

Uno de los mecanismos investigativos a desarrollar para determinar las causas de tal fenómeno se asocia a las limitaciones y la falta de reconocimiento que enfrentan muchos docentes de educación física en el ámbito escolar. Ello constituye una forma de protección asumida por dichos docentes frente a los daños que pudieran derivarse de un entorno laboral institucional inadecuado. La tarea de interpretar cuán favorable pudiera resultar esa alta autopercepción de los docentes de educación física escolar que estudian maestría en la UCE, se erige como un posible tema de investigación.

Conclusiones

Los profesores de educación física escolar matriculados en el programa de maestría en cultura física, en la UCE, muestran una autopercepción positiva de sus competencias docentes para gestionar la clase. Esos resultados coinciden con varios de los expuestos en anteriores estudios realizados. En una primera lectura de los mismos, tal percepción puede interpretarse como favorable, como acto de protección de los docentes, frente a los daños que pudieran derivarse de sus entornos laborales institucionales.

Las limitaciones manifiestas por los docentes encuestados en sus saberes para programar la clase de educación física escolar, pueden tener una incidencia negativa en otras competencias docentes que configuran el perfil para gestionar la clase. Ello puede constituirse en una situación problemática y en objeto de investigación educativa.

Por último, el análisis conclusivo conduce a plantear una hipótesis relacionada con los niveles de espontaneidad presentes entre estos profesionales, en relación al aprendizaje, en los procesos de la programación y previsión de las alternativas didácticas.

Referencias Bibliográficas

1. Álava, C. (2018). Autoevaluación del nivel de desempeño en las competencias docentes para la educación física escolar. *Revista Científica Olimpia*, 15(50), pp. 73-83. Recuperado de <http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/89>
2. Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica*. Barcelona: INDE.

3. Del Valle, S.; De la Vega, R.; Rodríguez, M. (2013). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), pp. 507-526.
4. Díaz del Cueto, M.; Aguado, R. (2012). Percepción de competencia del profesorado de educación física con experiencia sobre la tarea como recurso didáctico. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), pp. 16-18
5. Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, (10), pp. 83-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601006.pdf>
6. González R., L. F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
7. Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores.
8. Hortigüela, D.; Salicetti, A.; Pérez, A. (2015). Valoración en la formación permanente del profesorado de educación física, a partir del intercambio académico entre España y Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), p. 1-18.
9. Ibarra, E.; Armenta, M.; Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), pp. 223-239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56730662013.pdf>
10. Martínez, V. (2003). Auto concepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y futuro*. Recuperado de <http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000369-e99a0ea96e/autoconcepto%20DOCENTE.pdf>
11. Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), pp. 858-873. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130179.pdf>
12. Mitrani, A.; Suárez de Puga, I.; Dalziel, M. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
13. Pazo, C.; Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, p. 5-8.
14. Rivera, A.; Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), pp. 87-100. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/vol.%2073%2C%20n%C3%BAm.%202>
15. Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), p.6-15.
16. Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), p. 1-15.
17. Torres, A., Badillo, M, Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14 (66), p.129-145.
18. Zagalaz, M.; Ayala, I. (2008). Innovación en educación física a través de las “otras” materias instrumentales: música, gesto y artes plásticas. *Revista Fuentes*, 8, p. 143-158.