

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**



**PROYECTOS FORMATIVOS ORIENTADOS A PLANEACIÓN  
DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: UN  
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**PRESENTA:**

**ALICIA RODRÍGUEZ GILL**

**DIRECTORES DE TESIS:  
DRA. MARÍA DEL CARMEN ZUECK ENRÍQUEZ  
DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ**

**CHIHUAHUA, CHIH., MÉXICO, MARZO 2023**

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

El que suscribe, integrante del Núcleo Académico del Programa de Doctorado Interinstitucional en Ciencias de la Cultura Física de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

### CERTIFICA

Que el presente trabajo titulado “**Proyectos formativos orientados a planeación didáctica y evaluación por competencias: un programa de intervención docente**”, ha sido desarrollado bajo mi **dirección**, con el apoyo de distintas instituciones educativas nacionales e internacionales, entre ellas la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por la **M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill**, para optar por el grado de:

### DOCTORA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

Esta es una investigación original que ha sido realizada con rigor ético y científico, por lo que **autorizo** su presentación ante el grupo de sinodales correspondiente.

Para los fines a que haya lugar, se extiende la presente a los diez días del mes de marzo de dos mil veintitrés.

Atentamente

“Educar para la vida, a través del movimiento”

  
**Dra. María del Carmen Zueck Enríquez**  
Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Salud  
Facultad de Ciencias de la Cultura Física  
Universidad Autónoma de Chihuahua

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

El que suscribe, invitado del Núcleo Académico del Programa de Doctorado Interinstitucional en Ciencias de la Cultura Física de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

### CERTIFICA

Que el presente trabajo titulado “**Proyectos formativos orientados a planeación didáctica y evaluación por competencias: un programa de intervención docente**”, ha sido desarrollado bajo mi **dirección**, con el apoyo de distintas instituciones educativas nacionales e internacionales, entre ellas la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por la **M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill**, para optar por el grado de:

### DOCTORA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

Esta es una investigación original que ha sido realizada con rigor ético y científico, por lo que **autorizo** su presentación ante el grupo de sinodales correspondiente.

Para los fines a que haya lugar, se extiende la presente a los diez días del mes de marzo de dos mil veintitrés.

Atentamente

“Educar para la vida, a través del movimiento”



**Dr. José Leandro Tristán Rodríguez**  
Doctor en Actividad Física y Calidad de Vida  
Facultad de Organización Deportiva  
Universidad Autónoma de Nuevo León

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

El presente trabajo “**Proyectos formativos orientados a planeación didáctica y evaluación por competencias: un programa de intervención docente**” realizado por la **M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill**, fue revisado por los doctores y doctoras integrantes del Comité Tutorial quienes constataron y avalaron los cambios, avances y logros de esta investigación desde su inicio.

Asimismo; y de conformidad con el Reglamento Interno de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, el Reglamento General de Estudios de Posgrado y el Reglamento General Académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, ha sido **APROBADO** para su presentación y defensa para obtener el grado de:

**DOCTORA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**COMITÉ TUTORIAL**

  
**Dra. María del Carmen Zueck Enríquez**  
Directora de tesis

  
**Dr. José Leandro Tristán Rodríguez**  
Co-director de tesis

  
**Dra. Ma. Concepción Soto Valenzuela**  
Asesora de tesis

  
**Dr. Jesús Enrique Peinado Pérez**  
Asesor de tesis

  
**Dr. Adrián Alonso Ramírez García**  
Asesor de tesis

Chihuahua, Chih., marzo de 2023

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

El contenido del presente reporte de la investigación denominada “**Proyectos formativos orientados a planeación didáctica y evaluación por competencias: un programa de intervención docente**”, realizado por la **M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill** fue revisado y **APROBADO** por doctores externos al Comité Tutorial quienes constataron su calidad para ser presentado como opción a tesis de:

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**REVISORES EXTERNOS**

  
**Dra. Norma Pizarro**

Facultad de Enfermería y Nutriología  
Universidad Autónoma de Chihuahua

  
**Dra. Eliazar González Carrillo**

Facultad de Enfermería y Nutriología  
Universidad Autónoma de Chihuahua

Persona de Contacto: **M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill**, Chihuahua, Chihuahua, México, Tel. +52 (614) 456 86 24, Correo electrónico: [agill@uach.mx](mailto:agill@uach.mx)

Para citar en APA 7: Rodríguez, A. (2023). *Proyectos formativos orientados a la planeación didáctica y evaluación por competencias: un programa de intervención docente*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua].

## CARTA ANTIPLAGIO

**M.A.R.H. CARLOS JAVIER ORTIZ RODRÍGUEZ**  
**DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**  
**PRESENTE. -**

Por este conducto hago de su conocimiento que el trabajo de tesis titulado **“Proyectos formativos orientados a planeación didáctica y evaluación por competencias: un programa de intervención docente”**, realizado por las suscritas como requisito para realizar la titulación del programa de **Doctorado en Ciencias de la Cultura Física**, en la **Facultad de Ciencias de la Cultura Física** de la Universidad Autónoma de Chihuahua, fue revisado de manera previa a su presentación y defensa ante el jurado correspondiente, a través de la herramienta anti-plagio denominada **iThenticate®**.

Con base en la revisión realizada y el análisis del reporte de las similitudes encontradas por dicho software, no se identificaron elementos originales contenidos en alguna obra de terceros que se hagan pasar como propios por el autor del trabajo recepcional. Por ello, se considera que este trabajo presentado es resultado del esfuerzo individual de su autor y que se emplearon las normas y protocolos de citación pertinentes en su desarrollo, por lo cual, no infringe derechos intelectuales de terceros.

Sin otro particular por el momento, quedo de Usted.

Atentamente

Vo.Bo.

  
**M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill**  
Estudiante

  
**Dra. María del Carmen Zueck Enríquez**  
director de tesis

# ACTA DE EXAMEN DE GRADO



Número de acta: 057  
Número de matrícula: 185189

## UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA

En la ciudad de CHIHUAHUA, CHIH. a los 3 días del mes de MAYO del 2023, se reunieron en la:

### FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FISICA

Los señores profesores : DR. C. ADRIAN ALONSO RAMIREZ GARCIA, DR. C. JOSE LEANDRO TRISTAN RODRIGUEZ, DRA. C. MARIA DEL CARMEN ZUECK ENRIQUEZ, DRA. C. NORMA PIZARRO y DRA. C. MA. CONCEPCION SOTO VALENZUELA.

Bajo la presidencia del primero y fungiendo como secretario el último, para proceder AL EXAMEN DE GRADO de DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA CULTURA FISICA de la Candidata:

**ALICIA RODRIGUEZ GILL**

quien para el efecto cumplió con anterioridad el requisito reglamentario siguiente:

**TESIS. PROYECTOS FORMATIVOS ORIENTADOS A PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE**

Los señores sinodales replicaron al sustentante y terminada la réplica, después de debatir entre si, reservada y libremente, lo declararon:

*Aprobada por Unanimidad de votos con mención honorífica*

Acto continuo, el presidente del jurado le tomó la protesta de ley.



*Adrian A. Ramirez Garcia*  
DR. C. ADRIAN ALONSO RAMIREZ GARCIA  
Presidente(a)

*J. L. Tristan Rodriguez*  
DR. C. JOSE LEANDRO TRISTAN RODRIGUEZ  
Vocal 1

*M. del Carmen Zueck Enriquez*  
DRA. C. MARIA DEL CARMEN ZUECK ENRIQUEZ  
Vocal 2

*N. Pizarro*  
DRA. C. NORMA PIZARRO  
Vocal 3

*M. Concepcion Soto Valenzuela*  
DRA. C. MA. CONCEPCION SOTO VALENZUELA  
Secretario(a)

*M.A.R.H. Carlos Javier Ortiz Rodriguez*  
M.A.R.H. CARLOS JAVIER ORTIZ RODRIGUEZ  
Director(a)

El C. Director que suscribe, certifica que las firmas que aparecen en esta acta son auténticas.  
CHIHUAHUA, CHIH. a 3 de MAYO del 2023.

## DEDICATORIAS

A mi madre **Doña Felipa Gill**, por ser ejemplo de amor.

A mi hijo **Ángel Ramírez** por ser mi ángel, eres mi inspiración y ejemplo, y a mi familia con gran fraternidad.

Dedico este proyecto a una persona que me ha regalado su tiempo incondicional que su ejemplo de ser extraordinaria en todos los aspectos de crecimiento personal y profesional me convierte a seguir sus pasos. Agradezco sus valiosas y constructivas sugerencias durante la planificación y desarrollo de este proyecto de investigación **Dra. Mamá Zueck**.

## AGRADECIMIENTOS

**Dios**, tu amor y tu bondad no tiene fin que me permites sonreír ante todos mis logros. En especial al **Dr. Juan Francisco Aguirre Chávez, y al actual director. MARH. Carlos Javier Ortiz Rodríguez**, por mantener programas académicos de calidad en al ámbito de la cultura física, por el apoyo y confianza recibidos para la realización es este proyecto.

**Dra. María del Carmen Zueck Enríquez**, mi mayor agradecimiento por ser impulsora de este proyecto, gracias por confiar en mí, por apoyarme en mi crecimiento, superación personal y profesional, por su paciencia y dedicación. Al **Dr. José Leandro Tristán Rodríguez**, un líder y referente internacional en investigación educativa, gracias por confiar en mí, el tiempo y la dedicación que fue fundamental en este proyecto.

Agradezco a la **Dra. Ma. Concepción Soto Valenzuela**, Secretaria de Investigación y Posgrado, a quien admiro por su conocimiento en investigación y compromiso con la institución, gracias por siempre, por guiarme, por apoyarme por no dejarme vencer, mil gracias.

También reconozco al **Dr. Adrián Ramírez**, desde que se le tomó en cuenta manifestó interés por esta investigación. Al **Dr. Jesús Enrique Peinado Pérez**, por formar parte de este proyecto; y las **Dra. Norma Pizarro y Dra. Eliazar González Carrillo** revisoras externa, mil gracias por su retroalimentación y apoyo en este proceso, muchas gracias.

Al **M.E.D. Víctor Manuel Ordoñez Morales**, mil gracias por su apertura y apoyo como estudiante de doctorado y al mismo tiempo cumplir con mis compromisos con la institución, muchas gracias. Les agradezco a mis maestras y maestros **Dra. Guillermina de León Fierro y Dr. Ramón Candía Luján** por su esfuerzo para que finalmente terminara con éxito como profesional.

A mis amigos y amigas.

¡A todos ellos, Gracias!

## RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

El presente estudio fue realizado en las instalaciones de la **Facultad de Ciencias de la Cultura Física**, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, bajo la dirección de la **Dra. María del Carmen Zueck Enríquez** y del **Dr. José Leandro Tristán Rodríguez**, contando con la tutoría de los doctores: **Dra. Ma. Concepción Soto Valenzuela**, **Dr. Jesús Enrique Peinado Pérez**, **Dr. Adrián Alonso Ramírez García**. Como un especial reconocimiento a la **Facultad de Ciencias de la Cultura Física** de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por su apertura para cursar el doctorado, atender mi desempeño laboral y desarrollar la presente investigación en su contexto educativo.

# ÍNDICE

<b>Resumen</b> -----	<b>1</b>
<b>Abstract</b> -----	<b>2</b>
<b>Introducción</b> -----	<b>4</b>
<b>Capítulo I Evaluación auténtica e intervención docente</b> -----	<b>6</b>
1.1. Planteamiento del problema-----	7
1.2. Justificación-----	10
1.3. Objetivo general-----	14
1.4. Objetivos específicos-----	14
<b>Capítulo II La planeación didáctica y evaluación de aprendizajes en educación superior</b> -----	<b>15</b>
2.1. Planeación didáctica por competencias-----	15
2.1.2. Evaluación por competencias y evaluación auténtica-----	18
2.1.3. La Evaluación y desempeño docente en la Educación Física-----	22
2.2. Antecedentes-----	23
<b>Capítulo III Método</b> -----	<b>32</b>
3.1. Diseño de investigación-----	32

3.2. Casos de estudio	35
3.3. Unidad de análisis	35
3.3.1. Unidad de análisis de la etapa diagnóstica	35
3.3.2. Unidad de análisis de la etapa de intervención	36
3.4. Unidades de observación	36
3.5. Técnicas, Herramientas e Instrumentos	37
3.6. Procedimiento	40
3.6.1. Etapa diagnóstica	41
3.6.2. Etapa de intervención docente	42
3.7. Análisis de los datos	43
<b>Capítulo IV Resultados</b>	<b>44</b>
4.1. Resultados de la etapa diagnóstica	44
4.1.1. Educación Física en la Educación Básica, actualizada en julio del 2019.	44
4.1.1.2. Planeación y Evaluación de la Educación Física	46
4.1.1.3. Practica educativa I, actualizada en junio 2019	48
4.1.1.4. Adecuaciones curriculares en la educación física	50
4.1.1.5. Práctica Educativa II, actualizada en julio del 2019	52

4.1.2. Resultados de análisis de contenido de PA y entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes -----	54
Caso 1-----	54
Caso 2-----	55
Caso 3-----	55
Caso 4-----	56
Caso 5-----	56
4.2. Resultados del Programa de intervención-----	57
Diseño del programa de intervención-----	57
4.2.2. Resultados según pauta de observación-----	58
4.2.3. Resultados del contenido de planeaciones de los proyectos formativos de los profesores participantes en el programa de intervención docente -----	62
<b>Capítulo V Discusiones-----</b>	<b>77</b>
<b>Conclusiones -----</b>	<b>84</b>
<b>Referencias -----</b>	<b>87</b>
Anexo 1. Formatos de codificación-----	100
Anexo 2. Entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes-----	105
Anexo 3. Pauta de observación -----	107

Anexo 4. Taller con docentes -----	109
Anexo 5. Formato del M-DECA -----	122
Anexo 6. Formato de programas analíticos -----	124
Anexo 7. Oficio de consentimiento de director del FCCF -----	128
Anexo 8. Oficio a docentes para invitación a programa de intervención. -----	129

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 4.2.1. Preguntas detonadoras y respuestas previas al programa de intervención-----	58
Tabla 4.2.2. Valoración por frecuencia de actividades según indicadores de planeación y organización en sesiones de clase por experiencias de aprendizaje (andamios M-DECA), según observaciones en las sesiones de clase de los participantes en el programa de intervención docente. -----	59
Tabla 4.2.3. Valoración por frecuencia de actividades según indicadores de actitudes y valores en el desempeño docente, por experiencias de aprendizaje (andamios M-DECA), según observaciones en las sesiones de clase de los participantes en el programa de intervención docente. -----	60
Tabla 4.2.4. Valoración por frecuencia de actividades según indicadores de evaluación auténtica por experiencias de aprendizaje (andamios M-DECA), según observaciones en las sesiones de clase de los participantes en el programa de intervención docente. -----	61
Figura 3.1. Diseño de investigación, según el proceso de investigación acción.	33
Figura 3.2. Ciclos del procedimiento en la investigación -----	41
Figura 4.1. Diagrama de Interpretación de proyectos formativo1.-objeto de estudio -----	63
Figura 4.2. Diagrama Descripción: intención formativa -----	64

Figura 4.3. Diagrama III. Descripción: competencias-----	65
Figura 4.4. Diagrama Dispositivos de formación: situación problema -----	66
Figura 4.5. Diagrama Dispositivos de formación: evidencias de desempeño----	67
Figura 4.6. Diagrama Dispositivos de formación: actividades de aprendizaje: recursos y saberes-----	68
Figura 4.7. Diagrama Dispositivos de evaluación -----	68
Figura 4.8. Diagrama Proyecto formativo: caso 1 -----	69
Figura 4.9. Diagrama Proyecto formativo: caso 2 -----	70
Figura 4.10. Diagrama Proyecto formativo: caso 3 -----	71
Figura 4.11 Diagrama Proyecto formativo: caso 4 -----	72
Figura 4.12. Diagrama Proyecto formativo: caso 5 -----	73
Figura 4.13. Diagrama Proyecto formativo: caso 6 -----	74
Figura 4.14. Diagrama Proyecto formativo: caso 7 -----	75



## ***Resumen***

Abordar la planeación didáctica y la evaluación de aprendizajes es una situación compleja, necesaria para su estudio, por el impacto que tienen en la calidad educativa en educación superior. Para tal efecto, se reconoce como objeto de estudio el desarrollo de competencias desde planteamientos de la evaluación auténtica mediante proyectos formativos. Estudio cualitativo, con énfasis en el enfoque de investigación acción participativa, organizado desde una etapa diagnóstica, de intervención y actualización docente, en el marco de proyectos formativos con la Metodología de un Modelo de Evaluación de Competencias (M-DECA). En sus dos etapas se analizó, interpretó y retroalimentó, las actividades de programas analíticos y de evaluación auténtica que se desarrollan específicamente en el área curricular de educación de la Licenciatura en Educación Física. Los resultados más relevantes fueron: una planeación didáctica inconsistente en su correlación de competencias y las evidencias de desempeño esperadas; se citan estrategias innovadoras afines a un modelo por competencias, pero sin concretarse en productos integradores. Los estudiantes reportaron altos niveles de insatisfacción con la evaluación de sus aprendizajes, con la atención de docentes en sus prácticas y espacios reales. El programa de intervención docente logró sus objetivos, aunque no los deseados con el grupo de profesores del área de educación, se cumplió el objetivo con maestros de otras áreas. Se identificó, que es necesario promover la metodología de proyectos formativos en el desarrollo de la práctica docente. Sin embargo, en la observación en sesiones de clase, los profesores fueron muy bien calificados en su actitud, apertura y respeto en su desempeño. El estudio permitió una propuesta en el rubro de evaluación auténtica en el marco de la planeación didáctica, con grandes posibilidades de mejorar los procesos evaluativos por competencias.

**Palabras clave:** evaluación de competencias; planeación didáctica; evaluación auténtica; intervención de capacitación docente; proyectos formativos.



## ***Abstract***

Addressing didactic planning and learning evaluation is a complex situation, necessary for its study, due to the impact they have on the educational quality in higher education. For this purpose, the development of competencies from authentic assessment approaches through training projects is recognized as an object of study. Qualitative study, with emphasis on the participatory action research approach, organized from a diagnostic, intervention and teacher updating stage, within the framework of training projects with the Methodology of a Competency Assessment Model (M-DECA). In its two stages, the activities of analytical programs and authentic evaluation that are developed specifically in the curricular area of education of the Degree in Physical Education were analyzed, interpreted and provided feedback. The most relevant results were: a didactic planning that was inconsistent in its correlation of competencies and the expected performance evidence; Innovative strategies related to a competency-based model are cited, but without specifying integrating products. The students reported high levels of dissatisfaction with the evaluation of their learning, with the attention of teachers in their practices and real spaces. The teacher intervention program achieved its objectives, although not the desired ones with the group of teachers from the education area, the objective was met with teachers from other areas. It was identified that it is necessary to promote the methodology of training projects in the development of teaching practice. However, in the observation in class sessions, the teachers were very well qualified in their attitude, openness and respect in their performance. The study allowed a proposal



in the area of authentic evaluation in the framework of didactic planning, with great possibilities of improving the evaluation processes by competences.

**Keywords:** competence evaluation; didactic planning; authentic evaluation; teacher training intervention; training projects.



## ***Introducción***

Ante la perspectiva de la formación inicial del profesorado debe dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para poder desarrollar con calidad su futura labor docente (Hortigüela et al., 2016; Rodríguez et al., 2018).

En este sentido, el proceso de formación es un espacio que favorece la construcción y adaptación de significados a partir del intercambio dialógico de los participantes del proceso. Por lo tanto, Pastor et al., (2016) mencionan que para avanzar en los retos del docente de educación física, debe plantearse de forma reflexiva y sistemática lo que el alumno requiere aprender y por ende tener razones claras de lo que puede aportar la educación física en la educación integral, Imbernón y Guerrero (2018), hacen mención que el docente debe tener una formación pedagógica y esta sería la base para construir proyectos de innovación.

Se parte de un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo, método de estudio de caso y un diseño de investigación acción participativa, como unidades de análisis se utilizaron los programas analíticos y un programa de intervención docente, unidades de observación los andamios y sesiones de clase, como técnicas e instrumentos se utilizaron entrevista semiestructurada, análisis de contenido, como instrumentos pauta de observación, proyecto formativo, videograbación, y el análisis de información se hizo en Atlas Ti versión 7.5. Se presenta el proyecto de investigación integrado en cinco capítulos.

En el capítulo primero se describe el objeto de estudio, con una visión general del contexto, desde el marco del planteamiento del problema y su delimitación, para proceder a la justificación y diseño de las preguntas de investigación que inspiraron el estudio y la descripción de los objetivos general y específicos que guiaran el proceso de la investigación.



El capítulo segundo hace referencia al marco teórico, desde la fundamentación de la problemática, con una visión detallada, que dan sustento a la evaluación de competencias y estado del arte.

Por su parte, el capítulo tercero describe la metodología del estudio, la población y unidades de análisis, Se explica el diseño de investigación partiendo de un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo, método de estudio de caso, con un diseño de investigación acción participativa, como unidades de análisis se utilizaron los programas analíticos y un programa de intervención docente, unidades de observación los andamios y sesiones de clase, las técnicas e instrumentos que se utilizaron: la entrevista semiestructurada, análisis de contenido, como instrumentos, pauta de observación, proyecto formativo, así como la etapa diagnóstica y la aplicación del programa de intervención docente y la descripción de resultados.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados en las dos etapas citadas: la primera haciendo referencia a lo que se obtuvo en la etapa diagnóstica y que fueron producto de las observaciones de clase, entrevistas realizadas a estudiantes y docentes. En la segunda etapa de este apartado, se encuentran los datos de la intervención con los profesores que participaron y que aplicaron con sus estudiantes los contenidos analizados.

En el quinto capítulo contiene la narrativa de la discusión, por una parte, con otros autores que han analizado el desempeño docente y la satisfacción de los estudiantes. Así mismo, se presentan las conclusiones del estudio, tomando como punto de referencia los objetivos planteados.



## ***Capítulo I***

### ***Evaluación auténtica e intervención docente***

*Carles Monereo: “Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos”*

Se reconoce como objeto de estudio el desarrollo de competencias desde planteamientos de la evaluación auténtica (EA) de competencias e intervención de los docentes desde la perspectiva de planeación didáctica (PD) con proyectos formativos durante su trayecto de universitarios en educación física, específicamente en el área curricular de educación, esto desde diferentes perspectivas: teórica, metodológica y desde la relevancia del estudio. (Marín y Guzmán 2012).

La perspectiva teórica, se presenta desde la lógica del desarrollo de competencias en universitarios en la carrera de educación física, a partir de planteamientos de la EA, en su formación en el área curricular de educación, mediante un proceso de intervención a docentes, sustentado en proyectos formativos, que les brinde el soporte para nuevas concepciones teóricas, estrategias innovadoras, evidencias de aprendizaje y productos integradores, que garanticen la implementación de la EA desde la PD del maestro hasta el logro de competencias del estudiante en términos de conocimientos, habilidades y actitudes en su desempeño en espacios reales.

Por otra parte, la perspectiva metodológica del estudio se sustenta en los métodos y técnicas para identificar necesidades de capacitación y actualización de los docentes que participan en el programa en mención, y en la fundamentación metodológica para un programa de intervención, que pondere prácticas de evaluación auténtica en su actividad docente.



En este mismo orden de ideas, la importancia del estudio hace referencia al abordaje de una problemática muy común en modelos basados en competencias, particularmente en la evaluación de aprendizajes, aspecto relevante en la formación del estudiante. Ofrecer concepciones teóricas y prácticas desde la EA de competencias, brinda la posibilidad de que los docentes reconozcan, por una parte, prácticas que pueden ser tradicionales, que no brinden soporte a las nuevas generaciones, por otra parte, brinda la oportunidad a los maestros de explorar y reconocer la necesidad de optar por formas innovadoras de evaluar aprendizajes, además de atender a mejoras en su desempeño docente, con adaptaciones a sus intervenciones con mayores garantías.

### **1.1. Planteamiento del problema**

En esta misma lógica, se insiste en el rubro de planeación didáctica y evaluación de competencias, temas que nos ocupan, plantean avances y brechas que brinden la oportunidad de repetir la experiencia de aprendizajes que le permitan al estudiante alcanzar niveles de desarrollo de mayor calidad.

Desde este escenario universitario, específicamente la Facultad de Ciencias de la Cultura Física a partir del 2018, inició sus procesos de reforma curricular en los programas de licenciatura que oferta; en la LEF se optimizaron los resultados de la reforma citada para tomar decisiones en el diseño de un plan de estudios que dé respuesta al planeamiento curricular universitario que inició en agosto del 2020.

Como antecedente se cita algunos estudios desarrollados en el contexto de la LEF, en la línea de investigación educativa, Maldonado, (2014); Peregrino (2019); Domínguez (2017); han encontrado inconsistencias en la planeación didáctica de los docentes, que incluye a los procesos de evaluación que aplican para atender a los aprendizajes y desarrollo de competencias de los estudiantes; lo que demanda por demás la necesidad de abordar la problemática, desde los nuevos lineamientos que propone la renovación universitaria citada.



Por consiguiente, el abordaje de esta problemática es de gran relevancia, por una parte, es un tema actual y de gran preocupación en el contexto educativo particularmente en educación física que al igual que otras disciplinas han enfrentado cambios muy importantes en la organización académica en los espacios de educación básica, sin dejar de reconocer que por múltiples razones es claro que la educación física en el contexto mexicano no ha sido valorada de acuerdo a planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que en su artículo 1° menciona:

*La práctica de la educación física es un derecho fundamental para todos, promoviendo la participación e inclusión sin discriminación alguna para un desarrollo de bienestar físico, psicológico y social a través de actividades físicas, deportivas con fines de esparcimiento y recreo, promoción de la salud, la diversidad cultural: los juegos, danzas y deportes tradicionales e indígenas, incluso en sus formas modernas y nuevas, expresan el rico patrimonio cultural del mundo y deben protegerse y promoverse, estas actividades deben de estar respaldadas por instituciones gubernamentales.*

En este mismo orden de ideas, estudiar una problemática relacionada con la formación de profesionales en educación física desde la perspectiva de evaluación de competencias, permite deliberar sobre que tanto, el profesorado universitario se está capacitando y actualizando con los cambios metodológicos que se están sucediendo en la realidad del campo laboral, donde muy probablemente se van a emplear los egresados de educación física; aunado a esto, obviamente el estudio considera reflexionar y ofrecer alternativas para dar respuesta a perfiles de egreso que en el momento de enfrentarse al campo laboral, se sientan preparados para dar respuesta a las demandas de su desempeño Cardona et al., (2016).

Por todo lo anterior, el estudio se posiciona en el objeto planteado, por la necesidad de tener un acercamiento a la situación actual de cómo se han venido desarrollando los procesos de PD y de evaluación de competencias en la carrera que se estudia (LEF), particularmente en el área curricular de educación, antecedente que



permitirá diseñar e implementar un programa de intervención docente, orientado a fundamentos teóricos y metodológicos, que ofrece la corriente más actualizada en evaluación auténtica, que por mucho es una de las mejores opciones que en el tema de evaluación de competencias prevalece en la actualidad.

Los aportes de García et al., (2015), mencionan que las competencias deben partir de la elaboración de un proyecto ético de vida, a través del cual los estudiantes tengan la posibilidad de interiorizar su identidad humana como una unidad y no de manera fragmentada. El segundo aspecto, las competencias contribuyen al emprendimiento humano, social y empresarial con la intención de mejorar el contexto.

Por lo tanto, como tercer elemento las competencias brindan el para qué del proceso formativo en coherencia con la institución educativa, de tal forma que orienten las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación a las problemáticas reales. El cuarto aspecto, indica que la formación de competencias se basa en el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo que constituyen a personas éticas, emprendedoras y competentes. Por último, el quinto, indica que considerar el pensamiento complejo apunta a la formación de personas integrales, conscientes y capaces de resolver problemáticas globales.

Por su parte, el diseño e implementación de proyectos formativos contribuye en la formación de seres humanos integrales, que comprenden, interpretan e intervienen en los entornos de los que forman parte. Aporta a las perspectivas para favorecer la atención autónoma, reflexiva y crítica. Lo que beneficia a la comunidad educativa, debido a que establece un precedente de abordaje pedagógico, dando respuesta a la cotidianidad educativa en la que es perceptible la ausencia de análisis y reflexión en la práctica (Álvarez et al., 2015).

Los proyectos formativos dan la oportunidad para que el docente cuente con la apertura mental a paradigmas e implicaciones pedagógicas. Cánovas, (2013) argumenta que los estudiantes tengan un acercamiento a su ámbito profesional, que se promuevan las áreas de atención de carrera y la importancia de la colaboración



profesional de quienes realizan intervenciones asociadas a la actividad física; propicia el apoyo a través de un cambio motivador, acorde a las características de los participantes.

Valorar la autenticidad de la práctica educativa requiere que se promueva el diálogo entre estudiantes, docentes, comunidad académica y sociedad en general, como una actividad de retroalimentación que oriente a la reflexión y análisis en busca de la adaptación y de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Barbosa-Chacón et al. (2017) mencionan que la calidad del proceso educativo se encuentra vinculada con la contribución que otorga la exploración de experiencias; maximizando su utilidad y potencial si se desarrolla una sistematización y más aún si ésta, forma parte de un proyecto de investigación.

Así pues, el propósito general de la PD y la EA es aumentar la conciencia acerca de la necesidad de comprender mejor el concepto de facilitación, por lo tanto, mejorar su operacionalización deliberativa. Es decir, hacer que el estudiante se dé cuenta dónde está y lo que tiene que mejorar (Mertens, 2015).

Por lo anterior se plantean las siguientes preguntas de Investigación:

¿Cuáles son las estrategias de planeación didáctica y de evaluación por competencias que aplican los docentes en la LEF?

¿Cuál sería la metodología más efectiva para capacitar y actualizar en planeación en didáctica y en evaluación auténtica por competencias, para apoyar a los profesores en su práctica docente?

## **1.2. Justificación**

Para describir este apartado, es necesario citar el contexto que dio origen al presente proyecto de investigación, en agosto del 2020 en la Universidad Autónoma de Chihuahua, se inició un nuevo planteamiento curricular identificado como “Modelo Educativo para el Desarrollo Sostenible” que plantea valores filosóficos: humanísticos, pensamiento complejo, ética personal y profesional y bien común, y con principios



universitarios de: compromiso social, innovación, emprendimiento, inclusión con equidad y formación para la vida.

Estos principios y valores del modelo citado, sustentaron el logro de perfiles profesionales que dieran respuestas pertinentes a las problemáticas sociales del contexto; para el logro de estos propósitos se planteó actualizar estrategias y mecanismos en las funciones sustantivas universitarias: la docencia, la investigación, la extensión y vinculación, así como sus funciones adjetivas: la administración y la planeación y desarrollo institucional. En el planteamiento del modelo su propuesta fue a partir de ocho dimensiones: científica y tecnológica, ética y autorrealización, ciudadanía planetaria, desarrollo sostenible, metacognición salud y estilos de vida saludable, estética y sensibilidad estética y emprendimiento e innovación.

El proyecto universitario mantuvo el enfoque de una educación basada en competencias, pero desde una gestión y organización académica distinta, así como en el planteamiento de competencias, para tal efecto, se identificaron seis competencias universitarias: a) razonamiento formal y cuantitativo, b) investigación y análisis científico, c) investigación y análisis social e histórico, d) multiculturalidad y sociedad, e) apreciación estética e interpretativa, f) creatividad, innovación y emprendimiento. con seis competencias transversales: g) razonamiento ético y moral, h) comunicación oral y escrita en español e inglés, i) sostenibilidad, j) habilidades digitales y manejo de datos, k) manejo de información, l) metacognición.

En el modelo curricular, el rubro de evaluación la propuesta fue: ambientes de aprendizaje para estimular la interacción de los estudiantes con sus profesores, compañeros y recursos de información en torno a situaciones, fenómenos, problemáticas y objetos de estudio, que les permitan llevar a cabo los procesos que brinden al estudiante la oportunidad de multiplicar sus interacciones y experiencias con otros y el entorno, lo que pretendió, ofrecer el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales del estudiante, los perfiles docentes por su parte, darán respuesta al acompañamiento y orientación de los estudiantes, evaluación sistemática



del desarrollo de aprendizajes y competencias; asimismo, procesos de evaluación apegados a criterios de calidad garantizando objetividad, validez y confiabilidad.

El modelo educativo que se ha citado, sólo se implementó con una duración de tres semestres (2020-2021) a partir de agosto del 2021, se regreso al modelo anterior basado en competencias. El desarrollo del presente estudio, tuvo que realizar ajustes a su planteamiento inicial que se explican a detalle en la descripción del problema.

Magro y Wilson (2013), refieren que no se puede entender el conocimiento pedagógico sin considerar el contexto de interacción, espacio donde la evaluación tiene un papel determinante, a este respecto la evaluación auténtica se presenta como una de las mejores opciones que permiten demostrar lo que se ha aprendido y aportan información de lo que se puede aprender (Black y William, 2006).

En el tema que nos ocupa, la evaluación por competencias es clave en la formación del profesorado en educación física (Cañadas et al., 2018). Romero-Martín et al. (2017), hacen referencia al desarrollo de competencias desde la evaluación auténtica como un dominio del proceso de aprendizaje de las TIC's, de la capacidad organizativa y por lo tanto de la habilidad de aprender a aprender.

La evaluación de aprendizajes, particularmente en educación superior es un tema de gran complejidad, Pérez et al. (2017); en su estudio menciona que la perspectiva de aprendizaje no tiene capacidad, y se logra identificar conceptos desde la evaluación tradicional con enfoque conductista y de clasificación que provocan diferencias entre los estudiantes; en esta misma lógica, se revelan otros estudios que justifican a la evaluación formativa, con otra visión buscando potenciar aprendizajes en cualquier nivel educativo (Martínez, 2012).

Específicamente en el tema de formación de profesionales para la educación física, ha sido abordada la evaluación, sólo de carácter cuantitativo (Pérez et al., 2017), en tanto que la evaluación formativa es la menos estudiada (Molina et al., 2021). La insistencia en cambiar la visión en las formas de evaluación, ofrece grandes posibilidades en la formación de profesionales, para contribuir en un mayor desarrollo



de competencias de los profesores y lo más importante en el caso del profesorado en educación física, para lograr replicar formas de evaluación auténtica con los grupos de estudiantes, durante su intervención docente en diferentes niveles educativos.

La actividad de evaluación en el quehacer educativo cubre una diversidad de propósitos, desde acreditar competencias en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, saber cuál es la situación del alumno respecto a su rendimiento académico hasta una retroalimentación al estudiante y al profesor, la evaluación también es una rendición de cuentas a la sociedad de cómo se educa a los ciudadanos (Monereo, 2009).

El mismo autor refiere, que definir cómo se evalúa puede resultar complejo, se identifican modelos educativos que estén muy en sintonía con sistemas de educación por competencias y obviamente evaluadas de acuerdo a este sistema; pero hay otros planteamientos curriculares que continúan privilegiando el método sumativo, evaluando conocimiento estático, conceptos declarativos, cuya finalidad frecuentemente es acreditar conocimientos. Aún en nuestros días la evaluación sumativa frente a la formativa es la que tiene menos interés educativo, sin dejar de reconocer que en determinados contextos puede resultar útil, para el caso que nos ocupa, el área de educación y salud aplican ambas.

En los métodos de evaluación se identifica una evolución en todos los niveles educativos, sin embargo, en una misma unidad educativa incluso en un mismo programa los profesores pueden evaluar de forma distinta; si es el caso de que los docentes atienden a formas que den respuesta asertiva al modelo educativo eso está muy bien, pero si la forma distinta se refiere a prácticas tradicionales e ineficientes, son situaciones que afectan a los aprendizajes de los estudiantes.

Evaluar es un proceso conjunto en las formas de promover competencias, si no se tiene claro que vas evaluar y que estrategias se van aplicar, es difícil saber que aprendizajes desarrollar, de aquí la importancia de la planeación didáctica que debe contener un programa analítico (asignatura/curso). En educación basada en



competencias. Los alumnos aprenden en función de cómo son evaluados, por lo que es determinante dar explicaciones claras desde el primer día del curso cuál es su propósito, la propuesta de evaluaciones reales y evitar en lo posible conceptos abstractos, criterios no claros que lleven a la desmotivación y confusión del estudiante.

En esta misma lógica, cuando el docente tiene claro qué y como evaluar los aprendizajes que promueve, implica desarrollar su creatividad y toma de decisiones en cuanto a que situaciones auténticas deberán ser capaces de resolver los estudiantes, ya que aprenden en función de cómo son evaluados, por lo que es determinante que ellos tengan cuál es el sentido de lo que van aprender y que va a ser significativo a su vida personal y profesional, esto se logra mejor si se promueven y se evalúan aprendizajes en contextos familiares a la realidad de los estudiantes, lo que conduce obviamente al desarrollo de competencias para el abordaje de problemáticas cotidianas y de contingencia que se presenten en su campo profesional.

### **1.3. Objetivo general**

Diseñar e implementar un programa de intervención docente desde planteamientos teóricos y metodológicos de la planeación didáctica y evaluación auténtica en educación basada en competencias, a través de identificar el desarrollo de aprendizajes en el área curricular de educación en la LEF.

### **1.4. Objetivos específicos**

1. Caracterizar los diferentes tipos y estrategias que aplican los docentes para su planeación didáctica y evaluación auténtica de aprendizajes.

2. Capacitar y actualizar a docentes en metodología de planeación didáctica y evaluación por competencias, mediante un proyecto formativo desde el Modelo de Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA), con el fin de apoyar en sus intervenciones docentes.



## ***Capítulo II***

### ***La planeación didáctica y evaluación de aprendizajes en educación superior***

#### **2.1. Planeación didáctica por competencias**

Aumentar la calidad y la equidad educativa, ha sido considerado un elemento esencial para lograr la transformación del sistema educativo en México, en esta tarea los profesores ocupan un papel fundamental. Como en muchos países latinoamericanos y europeos, el énfasis de la docencia se ha enfocado en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, a partir de un cuerpo docente que lo asegure y un sistema educativo que lo sustente. Para realizar su tarea docente, los profesores necesitan contar con los mejores apoyos que orienten su labor de enseñanza, especialmente a nivel de la educación superior, debido a que es frecuente que los docentes no suelen contar con previa formación pedagógica. Las principales herramientas de organización de la docencia empleadas en México a nivel superior, incluyen la planeación didáctica que se plasma en una carta descriptiva y/o programa analítico, documentos complementarios a los programas académicos y el plan de estudios.

Generalmente, están conformados por un formato preestablecido que permite la homogenización de documentos entre docentes, entre escuelas y facultades de la misma institución educativa. La manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que asigna a los estudiantes para trabajo áulico, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase, son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz (Murillo, 2010).

Siendo estos derivados de los programas asignatura, Pansza (2011), afirma que el programa de asignatura “es una formulación hipotética de los aprendizajes que se



pretenden lograr” es decir la correlación entre los temas de la asignatura, las estrategias utilizadas, la evaluación y los aprendizajes esperados.

La planeación didáctica, es un instrumento clave para la gestión del aprendizaje. Es un plan de acción que permite considerar todos los elementos que intervendrán en el desarrollo de una experiencia educativa y un excelente punto de partida para la toma de decisiones pedagógicas. Además, un instrumento guía para dar seguimiento, medir resultados y analizar el alcance de las metas propuestas y una poderosa herramienta de apoyo para aquellos interesados en asumir y autorregular sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, para que sea funcional, toda planeación, debe considerar dos elementos esenciales: 1) estar con el soporte de una teoría, corriente o enfoque de aprendizaje, mismo que determinará sus características esenciales, mencionadas anteriormente, brindándole coherencia a su estructura; y 2) entender las características del modelo educativo institucional que le corresponda.

La planeación no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y saberes previos que han podido desarrollar en etapas escolares o durante en su formación.

En realidad, no hay una fórmula mágica que defina cuál es la metodología más eficaz para favorecer el aprendizaje y por ello se recomienda una combinación de varias, con base en la creatividad e innovación del docente Murillo (2010), pero que respondan a un propósito educativo claro. La planeación de la docencia, es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje, porque tiene como función principal organizar y jerarquizar, esta le permite al docente definir las actividades que se realizan en clase, a partir del discurso de la programación que se hace para facilitar la construcción del conocimiento (Leal, 2009).



A esto se suma, el andamiaje necesario para que el estudiante construya y reconstruya sus aprendizajes, la práctica para su uso y aplicación en diversas situaciones, lo que acentúa la importancia de las competencias que debe tener el maestro en su práctica docente y que se refleje dentro y fuera del aula mediante la planeación de su unidad de aprendizaje.

Sin embargo, la planeación didáctica con enfoque por competencias en educación superior, es un proyecto académico y administrativo elaborado en forma colegiada, con la participación de diferentes autores que ponen de manifiesto sus contextos particulares, con un objetivo común de generar un impacto positivo en la formación de universitarios (Schmelkes et al., 2018).

La planeación o planificación didáctica, a partir del enfoque por competencias, es una actividad que conlleva un proceso a través del cual se trazan metas a corto y largo plazo. Al momento, de planear se debe estar inspirado por un proyecto formativo, que se genere de necesidades sociales. A su vez es un documento académico-administrativo elaborado por diferentes actores, al tomar en cuenta sus contextos particulares (Schmelkes et al., 2018). Asimismo, mediante el plan de trabajo, se pretende promover en sesiones de aprendizaje y que logre un impacto positivo en la formación de los estudiantes.

La planeación didáctica, es un tema de trascendental importancia para la educación de hoy en día, ya que, sin un plan de trabajo asertivo a partir de criterios pedagógicos, sociales, políticos, económicos y sustentables, así como de entorno esenciales, se puede incurrir en una práctica docente poco conveniente.

El enfoque por competencias, demanda que la planeación didáctica sea considerada como una de las principales actividades de cualquier metodología educativa, ya que la planificación de aprendizajes requiere de procesos que aseguren la calidad, relevancia y pertinencia, esto se logra mediante acciones que logren poner en marcha proyectos centrados en el aprendizaje, que tomen en cuenta el contexto interno



y externo del estudiante, así como sus expectativas personales y profesionales (Tobón, 2005; Schmelkes et al., 2018).

Otro aspecto importante a considerar hoy en día, es que el planificar para un docente del siglo XXI, conlleva considerar recursos de innovación tecnológica al nivel de los estudiantes, sin embargo, no se puede quedar al margen la existencia de la brecha digital al momento de trazar rutas didáctico-tecnológicas, en ocasiones se generaliza a todos los educandos como nativos digitales, lo cual en nuestros contextos no es el caso, por múltiples razones un importante número de alumnos pueden no contar con herramientas o habilidades para manejar tecnologías con fines de gestión del conocimiento (Granado, 2019).

García (2017) refiere que, el acto de inclusión digital no garantiza una equidad o igualdad social, sin embargo, la alfabetización digital da pauta para lograrlo a través de una formación constante tanto de estudiantes como de docentes para fortalecer competencias tecnológicas de sus mismos aprendices, por lo que no debe ser un pretexto para dejar de utilizarla.

### **2.1.2. Evaluación por competencias y evaluación auténtica**

Los mayores retos que afronta la educación superior al reconocer el perfil de egreso y las necesidades mundiales para el trabajo, son los métodos de evaluación utilizados para medir el conocimiento aprendido de los estudiantes, la EA aprueba estos desafíos de una manera contextualizada (Nicholson et al. 2020).

Es importante destacar las tres dimensiones de la EA, partiendo del realismo, esta dimensión hace mención a la contextualización y ubicación de los problemas de la vida diaria, valorando el conocimiento aprendido de los estudiantes para dar solución y respuesta a los acontecimientos adquiridos. Aunado a esto, el desafío cognitivo permite medir las habilidades de los estudiantes haciendo énfasis en la transferencia y utilización del conocimiento y por último la EA revela que los estudiantes permiten juzgar que desarrollen criterios de calidad, que se muestren imparciales con sus



trabajos individuales y/o entre pares, con el objetivo de lograr autonomía regulando el proceso de aprendizaje y sobre todo formación de estudiantes íntegros, capaces de juicios evaluativos de sus propios resultados (Villarroel et al., 2018).

Por consiguiente, existen tres fuentes en la evaluación que se tienen que revisar para elegir lo que se evalúa, una de ellas es el perfil de egreso, los requerimientos de trabajo de cada asignatura y la última fase los resultados de aprendizaje, incluyendo la validez y la pertinencia al facilitar lo que se propone evaluar. Estas fases permiten la parte central de las asignaturas aportando esa adherencia a la evaluación. Es relevante hacer énfasis y reflexionar con estos tres cuestionamientos que nos llevan a contribuir a la mejora de los aprendizajes: *¿cómo se conecta y contribuye esta asignatura con las competencias del perfil de egreso en esta carrera?, ¿qué serán capaces de hacer los estudiantes al final del curso? y ¿las capacidades adquiridas en el curso permiten a los graduados responder a las tareas o funciones que necesita la profesión?* (Villarroel et al., 2018).

El mismo autor refiere que, al momento de diseñar una evaluación se describe al contexto real en tareas basadas en el desempeño de los estudiantes, así como también en exámenes escritos. Por lo tanto, la autenticidad de estos exámenes las manifiesta la inclusión del contexto, basándose en interrogantes de resolución de problemas, de análisis de casos.

Existen otras estrategias de acuerdo a la cita de Boud et al. (2018), donde el estudiante juzga su propio trabajo y el de otros compañeros, a este proceso se la llama autoevaluación y coevaluación, dichas prácticas de evaluación los lleva a un juicio evaluativo para ser mejores y tener autonomía en lo profesional como en el trabajo.

La evaluación al desempeño, requiere observación seguimiento y medición, del comportamiento del estudiante y está relacionado con el proceso de aprendizaje, ya sea solo o en cooperación, por lo tanto, las decisiones sobre el plan deben basarse en instrumentos (Escamilla-Fajardo et al., 2016).



Méndez y Conde (2018), mencionan que todas las actividades y prácticas de evaluación que no formen a los estudiantes y que no vayan acorde a la educación, deben descartarse porque es la garantía de reducir la desigualdad.

Por su parte Monereo (2009), señaló que es necesario pasar del estado de precertificación a otra etapa de la certificación de la actividad de evaluación, lo que plantea un desafío a estudiantes y docentes por las competencias adquiridas y el grado de transferencia entre competencias y evaluación.

Por lo tanto, uno de los mayores desafíos de la educación superior es adoptar métodos de evaluación relevantes que nos permitan medir lo que los estudiantes pueden hacer en función de sus conocimientos. La EA permite que los alumnos aprendan del contexto y así satisfacer las necesidades de la carrera, congruencia con el perfil de egreso y coincidir con las exigencias del campo laboral (Nicholson et al., 2020).

El modelo de la evaluación por competencias es un proceso de acumulación de evidencias de actividades de aprendizaje y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante según resultados de aprendizaje esperados Valverde et al. (2012). Además, como lo dice Cano (2008) obliga a utilizar una diversidad de instrumentos sugiere evaluar el desempeño de los estudiantes y utilizar la observación como estrategia para recoger información sistemática. La evaluación por competencias brinda mecanismos para evaluar que los egresados cuenten con las competencias definidas en el perfil de egreso (SINEACE, 2016).

La EA por su parte, compromete al docente dominar las competencias que faciliten la construcción de aprendizajes significativos, por lo tanto, los estudiantes tienen la oportunidad de establecer relaciones entre una situación dada y otras de la vida diaria, donde los conocimientos previos cumplen un rol importante al momento de la búsqueda de soluciones ante una situación planteada Inostroza y Sepúlveda (2018). Fernández-Martínez y Montero-García (2016), señalaron en esa perspectiva: “Como la competencia es un saber actuar complejo en situación”, la evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más auténtica posible, es decir lo



más cercano al contexto profesional en el que los estudiantes podrán desarrollarse una vez que hayan terminado sus estudios, Este tipo de evaluación brinda la oportunidad de comprometerse a en la realización de tareas completas, complejas y sobre todo significativas.

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje de competencias, debe cambiar, Tejada (2016) señaló: “Es preciso pensar de otra manera al hablar de evaluación del aprendizaje. No puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin un cambio de mentalidad y actitud”. Así un aprendizaje en torno a competencias requiere estrategias de evaluación con otras perspectivas, que el estudiante integre saberes y los ponga en práctica.



### **2.1.3. La Evaluación y desempeño docente en la Educación Física**

La EA es ideal en educación física, ya que las técnicas e instrumentos pueden ser usados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, Calatayud (2019), en este caso señala tres tipos de características que cumple la EA: está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comparte el proceso de evaluación con el alumnado y da más importancia a una evaluación con una clara orientación formativa.

Otra ventaja, es que los docentes les permiten a los estudiantes trabajar en grupos, dándoles oportunidades apropiadas para ensayar, practicar y consultar entre ellos y obtener retroalimentación y perfeccionar el rendimiento (Villarroel y Bruna, 2019).

A nivel nacional el modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) establece los “Aprendizajes Claves” (SEP, 2017) que se deben alcanzar para el logro de una educación de calidad, y se da la pauta para el seguimiento de lo que se debe impartir en las clases, aunque no se apunta a un tipo de evaluación y registro del alumno en las clases de educación física.

Para las áreas de desarrollo, la SEP (2017) menciona que la asignatura de educación física cuenta con elementos para diseñar la planificación didáctica siguiendo con procesos de evaluación formativa en el aula y fuera de ella con base en los aprendizajes clave en el marco del modelo educativo 2017.

La población de estudiantes de educación superior se está volviendo cada vez más diversa Norton, (2016); Bohemia y Davison, (2012), trae consigo una gama más amplia de antecedentes, expectativas, habilidades y experiencias. Existe un impulso hacia la redefinición de la evaluación en la educación superior una parte del mismo, es el uso de diferentes alternativas de evaluación, como la evaluación auténtica ya que existen los beneficios tanto para el estudiante como para el profesor.



Lombardi (2008), menciona que la EA puede motivar e inspirar a los estudiantes a explorar dimensiones de sí mismos y del mundo que de otro modo podrían pasar por alto.

Aunado a esto desde un punto de vista sociocultural, la evaluación auténtica ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender a través del compromiso con sus compañeros y la comunidad en general ya que fomenta los aspectos sociales del aprendizaje al permitir la participación activa y un aprendizaje profundo (Bohemia y Davison, 2012; De Castro-Ambrosetti y Cho, 2005).

La motivación del docente y el aprendizaje que muestre en conjunto con el desarrollo profesional, se pueden enriquecer a través del trabajo colaborativo de estudiantes, colegas y organismos externos. En este sentido desde la perspectiva del profesor, su experiencia puede mejorar a medida que los estudiantes se involucren más activamente en su propio aprendizaje (Boud y Falchikov, 2005).

Tobón (2005), plantea lo siguiente: realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber conocer y el saber ser, comprender y resolver problemas de la realidad acorde con los intereses de los estudiantes, aprender a comprender y a construir la realidad como un tejido problemático y con afrontamiento de la incertidumbre.

## **2.2. Antecedentes**

Este apartado describe estudios en diferentes contextos, en los que se analizaron: la planeación didáctica y la evaluación por competencias en estudiantes en educación superior, así como investigaciones específicas en el campo de la educación física y estudios que se les aplicó un programa de intervención docente.

En la planeación didáctica en educación superior y en contextos afines se han encontrado estudios tales como el de Sandoval (2017), desarrolló un estudio de planeación argumentada para la adquisición de competencias que favorece la formación de docentes. El objetivo fue identificar elementos curriculares de una



planeación con el fin de diseñar situaciones pedagógicas desafiantes para los educandos que los lleve a una indagación, reflexión, análisis, y comprensión de sus realidades. La autora presentó un formato de planeación que toma en cuenta características según el contexto, Concluyendo que, al resaltar la importancia de cómo las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben obedecer a ser interesantes, que fomenten la creatividad e invocación no solo del docente, sino el sentido de aprender y emprender del estudiante.

Morales (2018), llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar si la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje realizados por educadores estaba enmarcado en un enfoque por competencias. Los resultados permitieron comprender, investigar, y desarrollar estrategias para elevar la calidad educativa. Encontró que la mayoría de los profesores observaron la forma en que la planeación favorece el aprendizaje significativo, aunque la autora hace énfasis en la necesidad de llevar la escuela a la vida práctica, también insiste que la planeación no debe ser un simple formato descriptivo para cumplir una responsabilidad académico-administrativa, que frecuentemente a pesar de lograr construir un documento fundamentado, en muchas ocasiones el esbozo didáctico queda en papel, o se diseñan procedimientos pedagógicos enmarcados en premisas fuera de ciclo que siguen promoviendo prácticas tradicionalistas, es decir, no desarrollan competencias (Echeverría y Martínez, 2018).

Ascencio (2016), realizó un estudio de corte cualitativo en un contexto universitario, con el objetivo de analizar los formatos de planeación y definir cuáles rubros de llenado de información son necesarios, así como también detectar áreas de oportunidad en la argumentación de estrategias didácticas y recursos, como resultado se propuso un formato de planeación mejorado.

Ramírez (2019), reflexiona sobre el papel de la planeación, definiéndola como un aspecto estratégico, un proceso continuo, comprometido, reflexivo, participativo, autocrítico, pero sobre todo flexible a los diferentes contextos educativos Ascencio,



(2016), refiere que se debe promover el cambio, el desarrollo de competencias que rebasen las cuatro paredes del aula escolar y que impacte en la vida de los educandos.

Brito et al. (2019), en una investigación cuantitativa con el propósito de identificar las finalidades, enfoques, y aspectos que consideran los educadores en educación básica en su planeación, participaron 433 docentes mexicanos. Los resultados mostraron una alta eficiencia pedagógica, aún en su forma tradicional, reflejaron prácticas encaminadas a la socioformación, los hallazgos de los investigadores traen consigo aspectos a reflexionar en torno a la combinación de práctica de corte tradicional con aspectos que van orientados hacia la socioformación, lo que significó sin duda información vital para los maestros para dar seguimiento al proceso formativo del docente.

Peregrino (2019), en su estudio con universitarios de la carrera de Licenciatura en Educación Física, desde una investigación cualitativa, se analizaron los programas analíticos del área de recreación desde la perspectiva de su planeación didáctica, se encontraron inconsistencias en los objetos de aprendizaje, dominios, competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño de las asignaturas de eco-recreación y danza recreativa, así como en todos los programas analíticos evaluados donde las referencias bibliográficas fueron mal citadas. En esta investigación, se concluyó que en la práctica docente es fundamental la planeación didáctica, en beneficio de la obtención de aprendizajes significativos.

Maldonado (2014), analizó programas asignatura del área de recreación en LEF de la UACH. Con un diseño cualitativo estudiaron la planeación didáctica del área curricular de recreación, encontrando falta de correlación entre competencias y dominios, estrategias y evidencias de desempeño. Las competencias básicas más citadas fueron socioculturales y comunicación, las competencias profesionales no se citaron y de las específicas solo se tomó en cuenta la de EF deporte y recreación; la bibliografía fue obsoleta, insuficiente y mal citada en los programas, reportando falta de claridad en las evidencias de aprendizaje.



González et al. (2015), en un estudio sobre la evaluación de la actividad docente de los profesores de cuarto, quinto y sexto semestre de la Facultad de Organización Deportiva en un contexto mexicano, cuyo objetivo fue analizar y valorar la actividad docente del profesorado por parte de los estudiantes, se encuestó a 219 estudiantes de la licenciatura en ciencias del ejercicio. Encontrando que los docentes llevaron a cabo el programa analítico de manera eficiente apoyándose de materiales y recursos didácticos; también se reconoció la validez y objetividad en sus evaluaciones.

Domínguez (2017), en su investigación en un contexto mexicano de una carrera de Licenciatura en Educación Física, en el tema de satisfacción de los alumnos con respecto al desempeño de sus profesores y con un diseño de investigación cualitativa se estudiaron cinco áreas de opción curricular (deporte, recreación, educación, salud y administración), con la participación de 136 universitarios. Los resultados encontrados fueron que la opción de recreación presentó diferencias significativas con todas las áreas curriculares citadas en: estrategias didácticas, planeación docente, desarrollo de competencias, uso de la tecnología y evaluación de los aprendizajes. Se concluyó que el área de recreación presenta oportunidades de mejora y desde el desempeño de los docentes.

Por otra parte, los estudios relacionados con la evaluación auténtica y por competencias se encontraron tales como el de George y González-Moreno (2020) en su estudio de EA como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación física en escuelas primarias en Chihuahua, mencionan como objetivo examinar las estrategias, instrumentos y criterios de evaluación auténtica que aplican los maestros de educación física en este nivel, en función de la planificación y la aplicación de secuencias didácticas previamente establecidas para su proceso de intervención en el aula; como muestra se seleccionaron tres docentes de educación física de tres diferentes escuelas, una escuela federal, una estatal y una privada, el método utilizado fue estudio de casos múltiple con enfoque cualitativo, se encontró que se necesita más preparación y talleres en el área de evaluación. En conclusión, la investigación confirma que los maestros consideran que la evaluación auténtica es



dinámica, creativa, motivadora, innovadora y puede ayudar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en educación física.

Con respecto a los estudios en Chile de Villarroel et al. (2018) analizaron la aplicación de pruebas escritas bajo los principios de la EA, estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos universidades de la región, teniendo como objetivo evaluar el nivel de presencia de los indicadores del Modelo de EA en las pruebas antes y después de la capacitación, en las mismas carreras (3 de cada universidad), basándose con un enfoque cuantitativo/ estudio descriptivo y correlacional como resultados evidencian que antes de la capacitación, los ítems más utilizados, por ambos tipos de carrera, eran de selección múltiple, seguidos por verdadero y falso, desarrollo breve y análisis de casos, en las carreras de la salud.

En este mismo estudio se obtuvieron resultados de las otras carreras (ingeniería comercial, psicología y bioingeniería), los más utilizados fueron análisis de caso, desarrollo breve y desarrollo extenso. Por lo tanto, las carreras de la salud superaban a las carreras de otras áreas en ítems de respuesta cerrada, mientras que las demás carreras destacaban en su nivel de preguntas de respuesta abierta en conclusión tenemos que las carreras de la salud tienen gran experiencia a la hora de evaluar competencias, habilidades o procedimientos.

Pin et al. (2019), analizaron el Impacto de la EA en los procesos de aprendizaje creando conciencia en los docentes sobre la necesidad de incorporar nuevas metodologías en la forma de evaluar a los estudiantes diseñando una encuesta, a una muestra de 14 docentes con un diseño de trabajo de campo teniendo como resultados en este caso la mayoría de docentes encuestados, es decir, 10 de ellos están de acuerdo con que necesitan más formación para emplear la evaluación auténtica, también se puede observar que de 14 docentes encuestados 10, están en desacuerdo que la evaluación auténtica fomenta la competición entre estudiantes.

Concluyendo que la evaluación es una metodología que involucra y no crea espacios de competición, en conclusiones ocho de los maestros manifiestan estar en



total desacuerdo que la EA puede desanimar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, es decir, que esta manera de evaluar es inclusiva que permite la integración de todos los estudiantes que los modelos aplicados en la evaluación tradicional ya que no responden a las necesidades de los estudiantes del Siglo XXI y que es necesario hacer frente a las metodologías innovadoras creando nuevas formas de evaluar.

Martínez et al. (2017), en su estudio realizado en España acerca de percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física, su objetivo fue comprobar las diferentes percepciones sobre evaluación que tienen profesorado y alumnado, que afectan desde el diseño del programa hasta la relación entre la evaluación y la calificación. La muestra correspondió a 1133 estudiantes del Grado Maestro itinerario de Educación Física y del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, a 217 profesores de las mismas universidades y titulaciones el enfoque de dicho estudio fue cualitativo teniendo como resultados la percepción del profesorado respecto a la relación adecuada desde los objetivos hasta la evaluación, pasando por competencias, metodología y contenidos, es importante una coherencia entre todos los apartados.

Las principales conclusiones muestran la poca coincidencia entre profesorado y estudiantes sobre la función, diseño y puesta en práctica de la evaluación. Esta circunstancia nos advierte sobre la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación en la enseñanza universitaria, buscando una evaluación formativa orientada al aprendizaje.

González et al. (2015), llevaron a cabo un estudio sobre la evaluación de la actividad docente de los profesores de cuarto, quinto y sexto semestre de la FOD/UANL en Monterrey, México; el objetivo fue analizar y valorar la actividad docente del profesorado por parte de los estudiantes, con un diseño cualitativo, se encuestó a 219 estudiantes de la licenciatura en ciencias del ejercicio. Se concluyó que los docentes llevaron a cabo el programa analítico de manera eficiente apoyándose de materiales y



recursos didácticos; también se reconoció la validez y objetividad en sus evaluaciones, favoreciendo así la formación académica de sus alumnos.

Es conveniente analizar el estudio de Fuentes y López (2017), de la Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria realizado en España se creó un video-tutorial de pasos de salsa como producto final de la unidad didáctica de baile de 83 alumnos de bachillerato obteniendo como resultados que los alumnos consideraron el video tutorial un buen método de aprendizaje y evaluación; valoraron que la coevaluación y autoevaluación del mismo les hizo reflexionar sobre su aprendizaje en conclusión, los resultados indican que esta experiencia de evaluación auténtica y participativa en la asignatura de educación física contribuyó, desde la perspectiva del alumnado a un mejor aprendizaje y una mejor reflexión del mismo.

Portela et al. (2019), de Ecuador en su estudio las estrategias de aprendizaje en la Educación Superior: mencionan un constante reto desarrollar un aprendizaje reflexivo, cooperativo y auténtico de la ética profesional, se obtuvo mediante la aplicación de con una muestra una secuencia didáctica en la cual participaron 22 estudiantes de Tercer Semestre de Educación Básica una de estas propuestas es el M-DECA, cuyo propósito fundamental es, según Marín y Guzmán (2012) la sistematización de experiencias.

Como resultado se obtuvo el análisis de cada planteamiento, con el fin de que el docente reconociera la necesidad de utilizar estrategias novedosas que faciliten el debate, la reflexión y la construcción de saberes, donde prevalezcan relaciones interpersonales basadas en el diálogo y el respeto mutuo; así como aprendizajes participativos no memorísticos no solo en la enseñanza de la ética, los resultados evidenciaron la validez de los postulados del modelo M-DECA para las transformaciones que requiere el proceso de formación actual, encaminado a fortalecer la práctica reflexiva y la integración de saberes en la búsqueda de soluciones que se presenten en el contexto educativo.



En el estudio de Pucuhuaranga et al. (2019), en Perú muestra un modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación con el objetivo de evaluar el avance o logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso de los estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación, la muestra consistió de 76 estudiantes de la Facultad de Educación, el tipo de estudio fue cualitativo e interpretativo teniendo como resultados, que en la mayoría de dimensiones de la conducción de una sesión de aprendizaje los estudiantes se ubicaron entre el logro aceptable y destacado, lo que expresa que se planificó bien la sesión o actividad de aprendizaje.

Pereira et al. (2019), mencionan a la evaluación del desempeño como factor influyente en la formación profesional del docente universitario, en el contexto ecuatoriano en la que participaron 28 docentes, se aplicó una encuesta Likert, encontrando que la evaluación es una práctica sistemática y obligatoria que conlleva a la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa, que la evaluación del desempeño de los profesores les permitió conciliar el interés por la mejora cualitativa de la educación, dando respuesta con las exigencias de una gestión eficiente de la docencia.

Muñoz et al. (2017), en su estudio de evaluación en formación inicial en educación física en 16 universidades españolas, en la cual participaron 133 profesores y 1,133 estudiantes, buscó la percepción sobre tipos de evaluación, su práctica y como mejorarla; se encontraron diferencias entre ambos grupos, particularmente la formativa cuestionando su función, diseño y puesta en práctica. Las principales conclusiones muestran la poca coincidencia entre profesorado y estudiantes sobre la función, diseño y puesta en práctica de la evaluación. Esta circunstancia advierte sobre la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación en la enseñanza universitaria, buscando una evaluación formativa orientada al aprendizaje.

Loureiro y Otegui (2016), mencionan que, ante la necesidad de incrementar la calidad de enseñanza en educación superior, en la universidad de la República de



Uruguay se desarrolló un sistema de evaluación de la función del profesorado integrado con cinco instrumentos autoevaluación, la evaluación superior, la evaluación del docente sobre su coordinador, la valoración final del curso y la encuesta de opinión estudiantil sobre el desempeño docente. Se encontraron diferencias significativas en las respuestas según el tramo de las carreras, siendo los estudiantes de final de carrera quienes manifiestan valoraciones más positivas.

Fernandes et al. (2016), en su estudio realizado en universidades públicas de Angola, buscaron conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre el instrumento para evaluar el desempeño docente; participaron 126 docentes y 342 estudiantes, en el cual se aplicó un instrumento con 23 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: competencias pedagógicas-didácticas, investigativas, de gestión académica y de extensión universitaria. El análisis de las percepciones de estudiantes y profesores permitió concluir sobre la efectividad de utilizar las cuatro dimensiones propuestas para evaluar el desempeño docente. De acuerdo con las opiniones de ambos grupos la dimensión de las competencias pedagógicas-didácticas ocupan la primera posición.



## **Capítulo III**

### **Método**

En el presente capítulo se expone la estrategia metodológica en sus diferentes apartados: Población y unidades de análisis, unidades de observación, herramientas e instrumentos, procedimiento y análisis de resultados que posibilitaron conceptualizar, comprender e interpretar las acciones que se aplicaron en el estudio.

#### **3.1. Diseño de investigación**

El estudio en sus dos etapas divididas en cuatro ciclos se identificó con un paradigma sociocrítico, que se caracteriza por el análisis y reflexión de la realidad que se estudia, lo que permite que el investigador se aproxime a una problemática en busca de soluciones para la misma. El paradigma sociocrítico, se puede abordar con técnicas e instrumentos cualitativos y/o cuantitativos, este paradigma se aplica con frecuencia en investigaciones educativas, con el fin de mejorar sus procesos (Maldonado, 2018).

El estudio se identifica con el tipo de investigación cualitativa que se define como un proceso inductivo, recurrente que puede analizar múltiples realidades subjetivas, abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o en el desarrollo del estudio. Con este tipo de investigación se puede lograr una riqueza interpretativa a partir de contextualizar un fenómeno; hay una realidad que descubrir, construir e interpretar a través de las percepciones las experiencias de los participantes, emociones, sentimientos, interpretaciones y demás aspectos subjetivos.



**Figura 3.1. Diseño de investigación, según el proceso de investigación acción.**



Se involucran un número reducido de casos porque no se pretende generalizar los resultados sino analizarlos al detalle. El investigador para seleccionar y definir conceptos y variables confía en el proceso mismo de la investigación para identificarlos y decidir cómo se relacionan, para posteriormente generar categorías si es el caso (Hernández, 2014).

En el enfoque cualitativo la recolección de datos no parte de métodos estandarizados ni predeterminados completamente como en la investigación cuantitativa; el investigador realiza preguntas abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual; los cuales describen, analizan y convierten en temas que vinculan, y reconocen sus tendencias personales. Algunas de las técnicas más comunes en la investigación cualitativa son la observación, entrevista, grupo focal, revisiones de documentos, registro de historias de vida, evaluación de experiencias, interacción e introspección con grupos o comunidades.



La investigación cualitativa es rigurosa, resuelve problemas de validez y confiabilidad por medio del análisis detallado y profundo del fenómeno investigado, refiriéndose a una interpretación exhaustiva y desde un consenso intersubjetivo (Delgado-Baquerizo et al., 2018). De acuerdo con Cadenas (2016), la congruencia entre la pregunta o supuesto, los componentes del método usado, la selección de los participantes para la recolección de datos, la interacción entre la recolección y análisis de la información, la saturación de la búsqueda, contribuir a la solución del problema investigado; son estrategias de verificación para comprobar la validez y confiabilidad de la investigación.

El investigador involucra en su análisis sus propias creencias, y su relación que tuvo con los participantes del estudio. También permite diseñar y emplear formatos para recoger datos y para reportar los resultados del estudio.

El estudio justifica la investigación acción participativa que se identifica con cuatro etapas: a) identificación de la problemática, b) elaboración e implementación de un plan de acción, c) evaluar el plan de acción y d) etapa de retroalimentación (Hernández, 2014). En la investigación acción también se identifican tres perspectivas a) visión técnico-científica donde se relaciona con un modelo espiral de redefinición de conceptos e identificación del problema para integrar secuencias, planificaciones, hechos, análisis, implementación y evaluación. b) la segunda perspectiva se refiere a la visión deliberativa que implica triangulación de resultados. c) la visión emancipadora, que considera no sólo resolver un problema, sino implica un cambio profundo en la comunidad, que compromete a los participantes como parte del cambio.

En este sentido la investigación acción se caracteriza por su enfoque hacia el cambio social, llevado a cabo por personas de una comunidad, que buscan mejorar las condiciones de vida y del entorno según Zapata y Rondán (2016), siendo una estrategia de investigación que busca ayudar a grupos de personas a desarrollar sus capacidades para identificar sus problemas y oportunidades y encontrar soluciones propias para mejorar su realidad.



Para Molina et al. (2021) la investigación acción participativa utiliza diversos instrumentos para recolectar información como son las entrevistas, grabaciones, bitácoras, observaciones, historias de vida y secciones grupales, en las cuales se presentan rutinas y situaciones problemáticas, para fomentar la participación, reflexión y el consenso como estrategia de intervención y oportunidades de mejora a las problemáticas de estudio como lo menciona (Vallejo-Erazo, 2015).

### **3.2. Casos de estudio**

En el estudio se identificaron dos etapas: a) diagnóstica y b) programa de intervención docente. En la primera etapa participaron 35 estudiantes y cinco docentes que participan en el área curricular de educación de la LEF; en la segunda etapa en el programa de intervención docente participaron siete profesores.

### **3.3. Unidad de análisis**

Las unidades de análisis coinciden con las etapas que se han citado; en este sentido se identifican dos unidades de análisis: a) diagnóstico para identificar las fortalezas y debilidades de la formación académica de licenciados en EF en el área de educación; b) intervención de actualización y capacitación docente. A continuación, se definen las unidades de análisis y observación para este estudio, en primera instancia las correspondientes a la etapa diagnóstica y después en la etapa de intervención.

#### **3.3.1. Unidad de análisis de la etapa diagnóstica**

La unidad de análisis representa el objeto social al que se refieren las propiedades de la investigación (Corbetta, 2007), son fundamentales para la recolección y análisis de datos, se definen como una estructura categórica orientada a dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas y/o a un problema práctico. La unidad de análisis puede configurarse como una integración de dos o más cuerpos teóricos que se complementan para ofrecer respuestas a un problema planteado.



La recolección de datos y análisis de resultados se logró mediante aplicación de encuestas semiestructuradas a estudiantes y profesores y a través de análisis de contenido de los programas analíticos del área curricular de educación de la licenciatura en educación física (LEF): Programa de educación física en la educación básica; Planeación y evaluación de la EF; Adecuaciones curriculares en la EF; Práctica educativa I; Práctica educativa II. Las entrevistas por su parte, concentraron su interés en el desempeño docente en relación a su aplicación de estrategias didácticas relacionadas con modelos por competencias y con la evaluación auténtica. En este mismo sentido, la técnica de análisis de contenido consideró la planeación didáctica de los programas analíticos citados.

### **3.3.2. Unidad de análisis de la etapa de intervención**

La recolección de datos y análisis de resultados se logró mediante el diseño y la implementación de un programa de intervención de actualización y capacitación docente, en su desarrollo se aplicaron diferentes instrumentos y técnicas en el marco del proyecto formativo modelo de evaluación por competencias académicas (M-DECA).

### **3.4. Unidades de observación**

Desempeño docente: es realizar una planificación congruente para atender las necesidades de los estudiantes con actividades dinámicas para alcanzar los aprendizajes esperados planteados, así como el desarrollo de competencias (Martínez-Chairez et al., 2016); es el correcto accionar de un profesional en educación.

Planeación didáctica: Se refiere a la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido (Peralta, 2016).

Estrategias didácticas: son entendidas como metodologías fundamentales que utiliza el docente para que los estudiantes logren adquirir el conocimiento y desarrollar competencias (Orozco, 2016).



Evaluación de aprendizajes: es el proceso que corresponde a valorar la obtención del dominio de competencias por parte del estudiante; debe ser formativo en beneficio del proceso educativo.

Se aplicó una encuesta a los participantes antes y después del programa de intervención, para identificar, por una parte, aspectos de su interés en cuanto a evaluación de aprendizajes y por otra parte su retroalimentación después del curso. También se siguió la metodología del M-DECA, que se aplicó en su desempeño docente, que se observó en diferentes sesiones de cada uno de los profesores participantes.

### **3.5. Técnicas, Herramientas e Instrumentos**

Para la recolección de datos, se optó por instrumentos y herramientas en su mayoría afines a la investigación cualitativa, la oportunidad que ofrece este tipo de investigación es desarrollar la creatividad en el sentido de diseñar materiales y hacer adaptaciones para obtener datos que den respuestas a los objetivos y unidades de análisis que se propuso el estudio.

En este sentido se utilizó como técnicas: análisis de contenido, entrevista semiestructurada, observación no participativa y videograbación. Como instrumentos: pauta de observación, formato de proyecto formativo del modelo de evaluación por competencias académicas (M-DECA), software Atlas Ti 7.

*Análisis de contenido:* el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera su sentido.

Desde una óptica más amplia, se puede ubicar el análisis de contenido en el extenso campo formado por los métodos y técnicas de investigación sociológica, y definirlo como una técnica «indirecta». Si se considera que la investigación y la



observación puede hacerse siguiendo dos métodos diferentes: por un lado, la observación directa de la realidad social por medio de entrevistas, encuestas, cuestionarios y observación participante; por otro lado, la observación y el análisis de documentos diversos (entre los que se encuentran libros, documentos educativos, publicaciones diarias y periódicas, series estadísticas, diarios autobiográficos, documentos históricos, etc.).

López (1986) refiere que lo característico del análisis de contenido, y que lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental. Todo análisis de contenido, supone la descomposición del material tratado en elementos de análisis. Estos elementos deber ser clasificados en categorías. Para garantizar la confiabilidad y validez del análisis, ciertas reglas deben ser respetadas. Landry (1998) indica cinco reglas esenciales.

El análisis de contenido es una técnica útil en la intervención e investigación social que puede servir de instrumento para comprender mejor las realidades vividas por los individuos y medir los efectos de la intervención social y del uso de las metodologías de investigación participante, efectos que se manifiestan también en el plano de los discursos, y así distinguir las nuevas realidades o problemáticas, y evaluar la evolución de los discursos en un grupo. Por otra parte, el análisis de contenido, se presta para estudios de caso único, lo que parece particularmente útil a las necesidades de la práctica social incluyendo el campo de la educación.

Mayer y Quellet (1991), lo refieren como una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez, el análisis de contenido varía según el tipo de texto analizado y el tipo de interpretación, entonces no existe método de análisis fácilmente transportable a todas las situaciones (anexo 1).



*La entrevista semiestructurada:* permite recabar datos a profundidad, debido a la apertura que presenta, no está sometida a limitaciones temporales lo que dio la posibilidad de preguntar por hechos pasados o futuros; también es posible indagar en hechos no observables como opiniones, sentimientos, motivos, etc. (anexo 2). La entrevista semiestructurada parte de un orden de preguntas planeadas, pero es flexible ya que permite ajustar las preguntas para el mejor entendimiento del entrevistado, de igual forma el entrevistador puede profundizar en los cuestionamientos si lo considera necesario, las entrevistas permiten recopilar datos cualitativos fiables (Díaz-Bravo et al., 2013).

*Observación no participativa:* es una técnica en que el investigador se limita únicamente a registrar los hechos que son de su interés sin participación en los acontecimientos, en algunos casos permite estudiar el fenómeno sin que éste se dé cuenta de ello (Campos y Martínez, 2012), ver anexo 3.

*Videograbación:* es un instrumento de recolección de información que permite al investigador acercarse a los acontecimientos en un entorno real, es decir cómo sucedieron naturalmente; ofrece la ventaja de poder observar la misma situación las veces que sea necesario e incluso de manera fragmentada para poder centrarse en las conductas que sean de mayor interés para la investigación (Orellana y Sánchez, 2006), ver anexo 4.

*Pauta de observación:* Milicic et al. (2008), definen la pauta de observación de clases como un instrumento de evaluación del desempeño docente, construido en una modalidad de pauta cerrada en base a una rúbrica que permite examinar cada indicador y asignarle una puntuación. En tanto que, la observación no participativa es una técnica en que el investigador se limita únicamente a registrar los hechos que son de su interés sin participación en los acontecimientos, en algunos casos permite estudiar el fenómeno sin que éste se dé cuenta de ello (Campos y Martínez, 2012).

*Proyecto formativo M-DECA:* modelo que considera varios aspectos: objetos de estudio, intenciones formativas. Competencias, dispositivos de formación, actividades



de aprendizaje, recursos y saberes y dispositivos de evaluación, su aplicación en cada uno de los profesores participantes en el programa de intervención permitió obtener datos y analizar resultados desde los propósitos del estudio (anexos 4 y 5).

*Atlas Ti versión 7.5:* es una herramienta de apoyo para el investigador que le permite hacer un análisis de datos cualitativos (Penalva-Verdú et al., 2015). Para Díaz-Bravo et al. (2013); este software es utilizado debido a su eficacia para el análisis, caracterización y triangulación de resultados. En estudios dentro del contexto educativo el Atlas Ti ha demostrado ser una herramienta eficaz (San Martín, 2014). Cada una de las herramientas e instrumentos se explican al detalle, organizados según la etapa de aplicación, en el siguiente apartado.

### **3.6. Procedimiento**

La investigación en todo su desarrollo consideró cuatro ciclos, En este apartado se hace una descripción al detalle de los diferentes procesos que se aplicaron en la presente investigación. Como primera acción se realizó la solicitud y se obtuvo la aprobación por parte de las autoridades académicas (Dirección y Secretaría Académica) para realizar el estudio, con el plus por demás de su interés por los resultados que ofrecería el estudio, para la toma de decisiones académicas. Se dedicó el tiempo necesario para revisión de materiales para el diseño metodológico para proceder a la aplicación de los instrumentos y herramientas que se citan a continuación.



**Figura 3.2. Ciclos del procedimiento en la investigación**



### 3.6.1. Etapa diagnóstica

Se utilizó un formato diseñado para análisis del contenido de programas analíticos (Domínguez, 2017) aplicado en diferentes momentos a la LEF, en diversas áreas curriculares. Instrumento que analizó cinco planeaciones didácticas (Programa de EF, en la educación básica, Planeación y evaluación de la EF; Adecuaciones curriculares en la EF; Práctica educativa I; Práctica educativa II). Técnica que permitió analizar al detalle los diferentes rubros en el formato de cada programa, concentrando la atención en la congruencia de la planeación didáctica desde su peso en tipo de horas, propósitos generales, competencias, dominios (resultados de aprendizaje), estrategias didácticas, resultados de aprendizaje, evaluación por competencias y fuentes de consulta (anexo1).

Se diseñó y aplicaron entrevistas semiestructuradas para docentes y estudiantes, su aplicación se hizo en forma presencial y virtual, acudiendo a esta última debido a la contingencia sanitaria. Las preguntas a cada uno de los grupos, en su mayoría fueron muy similares, con el fin de triangular información.



En este rubro es necesario aclarar que en un principio el estudio concentró su interés en el área curricular de educación de la LEF, esto fue posible en la etapa diagnóstica, sin embargo, para la segunda etapa, se convocó a docentes del área de educación a participar en el programa de intervención docente, sin embargo, la mayoría de los docentes invitados no mostraron interés, motivo por el cual se convocó a docentes de otras áreas (recreación, salud), sin dejar de atender el objetivo del estudio: La planeación auténtica y la evaluación auténtica por competencias (anexo 2).

### **3.6.2. Etapa de intervención docente**

En forma colegiada, con el apoyo del comité tutorial se diseñó el contenido del Programa de Intervención Docente (PID), con la participación de siete docentes, el programa se diseñó tipo curso/taller, con un bloque de fundamentación en el tema de planeación didáctica y evaluación auténtica por competencias y otro bloque de horas taller y práctica para la implementación de secuencias didácticas en temas seleccionados de los cursos en los que participaban los docentes en el semestre agosto-noviembre 2021 (anexo 4).

El PID mereció diferentes procesos a efectos de los objetivos planteados en el estudio; con cada uno de los docentes participantes se aplicó una encuesta con preguntas generadoras, inherentes a los contenidos y a las acciones que se aplicaron en el desarrollo del PID (anexo 4).

Cada uno de los profesores elaboró su secuencia didáctica (formato/andamio M-DECA), dando respuesta a cada uno de los apartados de un proyecto formativo, presentación (descripción, intenciones formativas, competencias), dispositivo de formación (situación problema, evidencias de desempeño, actividades de aprendizaje, recursos o saberes) y dispositivos de evaluación (anexo 5).

Se utilizó la pauta de información que se diseñó para caracterizar el desempeño docente, en la observación de sesiones de clase, con 28 indicadores que responden a 3 factores de observación: planeación didáctica, actitudes y valores en el desempeño



docente y evaluación de competencias. Todos clasificados en 3 niveles de frecuencia: nulo, aceptable y optima (según ocurrencia) en las sesiones observadas de sesiones de clase en las diferentes asignaturas de los participantes en el programa de intervención docente (anexo 3).

Desde este marco de referencia, de la información que entregaron los docentes de sus secuencias didácticas, se hicieron observaciones en sesiones de clase (aula, laboratorio, espacios reales), información que se registró en diarios de campo y videograbaciones, para luego también caracterizarla y valorarla en la pauta de observación por cada participante.

Mediante el Software Atlas.ti versión 7.5, con el cual se procesaron las transcripciones de las entrevistas y las videograbaciones de las secuencias didácticas (unidades de análisis); y como estrategia de análisis, para este caso.

### **3.7. Análisis de los datos**

Los datos se analizaron mediante caracterización y agrupamiento (etapa diagnóstica), con algunos datos se aplicó el análisis por frecuencias de ocurrencia (pauta de observación), la mayoría de los datos del PID, se analizaron mediante el software Atlas Ti Versión 7.5, excepto la lista de cotejo, que se tabuló mediante frecuencias de respuestas de los estudiantes. Para la triangulación de resultados de las dos etapas, su análisis fue con el software Atlas Ti Versión 7.5.



## **Capítulo IV**

### **Resultados**

La integración de los presentes resultados, se organiza de acuerdo con el procedimiento metodológico que guío a la investigación: *Primera etapa diagnóstica y segunda etapa programa de intervención para capacitación y actualización docente.*

#### **4.1. Resultados de la etapa diagnóstica**

Se muestran los resultados producto del análisis de contenido de los programas analíticos (PA) revisados en el área curricular de educación de la carrera de Licenciado de Educación Física (LEF). Las presentaciones se organizan siguiendo un orden lógico de cómo se presenta el contenido de cada PA, según formato que se diseñó para tal efecto (anexo 1).

##### **4.1.1. Educación Física en la Educación Básica, actualizada en julio del 2019.**

⇒ Datos Generales: se presenta con la mayoría de sus datos generales adecuadamente referenciados, excepto la DES.

⇒ Correlación Objetos de aprendizaje, competencias, dominios, estrategias didácticas y evidencias de desempeño de programa de educación física en la educación básica.

Como se puede observar al analizar el contenido del objeto de aprendizaje 1 es simple y claro, donde solo se muestra un tema con algunos subtemas. Las competencias que se citan tienen una relación congruente con los dominios que se muestran en la columna siguiente. Mientras tanto en la metodología que en todo caso son las estrategias didácticas, no existe una relación que sea clara con las competencias específicas y básicas mencionadas. Existe congruencia de las competencias utilizadas con los dominios, sin embargo, las evidencias de desempeño no tienen congruencia con las estrategias didácticas mencionadas.



Por consiguiente, hace mención a cinco objetos de estudio, cada objeto de estudio cuenta con una competencia básica, y profesional solo el objeto de estudio cinco menciona una competencia específica. En la correlación de competencias, dominios, estrategias didácticas y evidencias de desempeño se encontró lo siguiente:

Competencias básicas: comunicación, solución de problemas, información digital, trabajo en grupo y liderazgo, información digital. No, existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y los dominios a desarrollar, pero las estrategias y evidencias de desempeño no muestran congruencia con los dominios, ya que las estrategias no son claras. La competencia básica que se menciona en cada uno de los objetos de estudio es la de comunicación y solución de problemas sin definir las estrategias utilizadas. Se menciona como estrategias didácticas para todos los objetos de estudio y competencias a la exposición del alumno, trabajo independiente, trabajo en equipo, debate grupal, argumentación de ideas trabajo colaborativo preguntas y trabajo simulado.

Competencias profesionales: principios docentes. Esta competencia se menciona en todos los objetos de estudio, repitiendo los dominios, las estrategias no se definen son las mismas para cada objeto de estudio, mencionando un ensayo y portafolio en el último objeto de estudio.

Competencia específica: enfoque psicopedagógico de la educación física, el deporte y la recreación. Esta competencia solo se menciona en el último objeto de estudio y cita como dominio que el estudiante aplica los conocimientos de la preparación psicológica que tienen repercusión en la educación física, como dicho anteriormente las estrategias no tienen correlación con los con las competencias y las evidencias, además que como evidencia de desempeños se presenta un ensayo, exposición por parte del alumno estos no siendo especificados para cada dominio.

Por otra parte, se mencionan el debate, lluvia de ideas, retroalimentación grupal, como estrategias didácticas, pero no se muestra alguna competencia ni dominio, que



entren dentro de la relación, pero sí con las evidencias de desempeño, en el debate no se especifican los temas a tratar.

El portafolio: se muestra como una estrategia didáctica, pero no menciona las especificaciones de diseño y no se trabaja durante el proceso de enseñanza del curso.

En general la planeación didáctica de este programa asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de elementos que den respuesta a los objetos de estudio que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño.

Estrategias y evidencias de desempeño de la unidad de análisis del programa de educación física en la educación básica.

Por consiguiente, en general la planeación didáctica de este programa asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de estrategias que den respuesta a los objetos de estudio que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, y evidencias de desempeño (Tabla 4.6).

⇒ Evaluación de las fuentes de información y evaluación de los aprendizajes

En la asignatura Programa de la EF en la EB se cita literatura desactualizada y escasa en libros dos páginas web en línea está siendo más recientes. Respecto a los criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica. Específica evidencias y criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica, en este caso considera evidencias de desempeño con los temas abordados en el curso con formato APA es preciso mencionar que durante el proceso de aprendizaje no se mencionan cuales evidencias son las que serán parte de la evaluación del portafolio, se menciona la entrega de cuaderno de apuntes como parte de la evaluación.

#### **4.1.1.2. Planeación y Evaluación de la Educación Física**

⇒ El PA se presenta con la mayoría de sus datos generales adecuadamente referenciados, el propósito del curso sí tiene congruencia con el perfil de egreso.



⇒ Correlación Objetos de aprendizaje, competencias, dominios, estrategias didácticas y evidencias de desempeño de la asignatura de planeación y evaluación en la educación física.

Como se puede observar en la asignatura de Planeación e valuación en la educación física, se describen cuatro objetos de aprendizajes con temas y subtemas. Las competencias que se citan tienen una relación congruente con los dominios que se muestran en la columna siguiente. Mientras tanto en la metodología no existe una relación que sea clara con las competencias básicas, profesionales y específicas mencionadas. Es hasta en las evidencias de desempeño donde se demuestra la relación de las estrategias didácticas y en solo una evidencia.

En la correlación entre estrategias didácticas y evidencias de desempeño se encontró lo siguiente:

Competencias básicas: solución de problemas, trabajo en equipo y liderazgo: No, existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y los dominios a desarrollar, pero ninguna posible estrategia ni evidencia de desempeño, estas competencias se muestran en los tres objetos de estudio ya que en el cuarto objeto de estudio no tiene competencias.

Competencias profesionales: principios docentes. No existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y los dominios a desarrollar, pero ninguna posible estrategia ni evidencia de desempeño, se encuentra en dos de los cuatro objetos de estudio.

Competencias específicas: educación física deporte y recreación, enfoque psicopedagógico, de la educación física el deporte y la recreación. : cada competencia presenta sus dominios sin embargo en la estrategia didáctica solo se recopila información nunca se especifican los medios ni temas a desarrollar, mencionando la lluvia de ideas, análisis de lectura, interpretación de textos, exposición del docente ,debate grupal y trabajo entre pares pero no menciona par que subtema, competencia y dominio. Además, que como evidencia de desempeños se presentan un collage, diseño



de fichas, pero no menciona de que subtema, en este caso se hace mención en la evidencia el primer/segundo/tercer examen parcial en cada uno de los objetos de aprendizaje

En general la planeación didáctica del objeto de aprendizaje 4 de esta asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de elementos que den respuesta a los contenidos que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño.

Estrategias y evidencias de desempeño de la unidad de análisis del programa de planeación y evaluación en la educación física.

En general la planeación didáctica de este programa asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de estrategias que den respuesta a los objetos de estudio que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, y evidencias de desempeño, la estrategia que más se repite es la de mesas de discusión en los tres objetos de estudio.

⇒ Evaluación de los aprendizajes y Bibliografía: En la asignatura Planeación y evaluación en la educación física se cita literatura desactualizada y escasa sin páginas de Internet de consulta actualizada. Respecto a los criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica. Específica evidencias y criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica, pero considera en la evaluación de los aprendizajes el dominio del saber, el saber hacer y en relación a lo propuesto en la materia, dentro de los criterios de evaluación (Tabla 4.11).

#### **4.1.1.3. Práctica educativa I, actualizada en junio 2019**

⇒ La asignatura de Practica educativa I, se presenta con la mayoría de sus datos generales adecuadamente referenciados, excepto DES, se cita materia requisito ya que es necesaria para tomar la materia (Tabla 4.12).



⇒ Correlación Objetos de aprendizaje, competencias, dominios, estrategias didácticas y evidencias de desempeño de práctica educativa I

Como se puede observar el programa asignatura solo muestra tres objetos de estudio con subtemas, del cual el tercer objeto de estudio no cuenta con las competencias solo con los dominios, al analizar el contenido del objeto de estudio uno como estrategias se muestran la revisión bibliográfica, debate grupal, video educativo que como evidencias. Las competencias que se citan tienen una relación congruente con los dominios que se muestran en la columna siguiente. Mientras tanto en la metodología no existe una relación que sea clara con las competencias básicas, profesionales y específicas mencionadas. Es hasta en las evidencias de desempeño donde se demuestra la relación de las estrategias didácticas y tres de las evidencias.

En la correlación entre competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño se encontró lo siguiente:

Competencias básicas: solución de problemas, trabajo en equipo y liderazgo. Estas competencias se mencionan en los dos primeros objetos de estudio ya que el tercer objeto de estudio no tiene competencias solo dominios, no existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y demasiados dominios a desarrollar, pero algunas posibles estrategias y evidencias de desempeño.

Competencias profesionales: principios docentes. Solo se menciona en los dos objetos de estudio ya que en el tercer objeto de estudio no existen competencias solo dominios. No existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y los dominios a desarrollar, pero ninguna posible estrategia ni evidencia de desempeño

Competencia específica: Enfoque psicopedagógico de la educación física el deporte y la recreación. Se cita en dos objetos de estudio, sin embargo, en la estrategia didáctica solo se menciona que harán resúmenes, exposición y analizar las lecturas. Nunca se especifican los medios ni temas a desarrollar,

Por otra parte, se mencionan la revisión bibliográfica, debate grupal, exposiciones, lluvia de ideas ver videos, trabajo en equipo y como estrategias



didácticas, pero no se muestra alguna competencia ni dominio, que entren dentro de la relación, pero sí con las evidencias de desempeño, en el debate no se especifican los temas a tratar.

En general la planeación didáctica del objeto de aprendizaje tres de esta asignatura, en su contenido le faltan las competencias y gran cantidad de elementos que den respuesta a los contenidos que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño.

Estrategias y evidencias de desempeño de la unidad de análisis del programa de planeación y evaluación en la educación física.

Por consiguiente, observando la tabla 9 en general la planeación didáctica de este programa asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de estrategias que den respuesta a los objetos de estudio que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, y evidencias de desempeño, la estrategia que más se repite es la de mesas de discusión en los tres objetos de estudio.

⇒ Evaluación de los aprendizajes y Bibliografía: en la asignatura practica educativa I se cita literatura desactualizada y escasa en libros dos páginas web en línea está siendo más recientes. En la bibliografía menciona los modelos y programas educativos a nivel nacional. videos de YouTube enfoques educativos No hace énfasis en que parte de las evaluaciones utilizan la bibliografía Respecto a los criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica. Especifica evidencias y criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica, pero no considera evidencias de desempeño dentro de la evaluación.

#### **4.1.1.4. Adecuaciones curriculares en la educación física**

⇒ La asignatura de adecuaciones curriculares en la educación física, se presenta con la mayoría de sus datos generales adecuadamente referenciados, con materias prerrequisito y el propósito presenta correlación con el perfil de egreso (Tabla 4.16).



⇒ Correlación Objetos de aprendizaje, competencias, dominios, estrategias didácticas y evidencias de desempeño en la asignatura de adecuaciones curriculares en la educación física.

Como se puede observar al analizar el programa asignatura adecuaciones curriculares en la educación física muestra cuatro objetos de aprendizaje con subtemas de cada objeto de aprendizaje, los objetos de aprendizaje son claros con nomenclatura en los subtemas. Las competencias que se citan tienen una relación congruente con los dominios que se muestran en la columna siguiente. Mientras tanto la metodología tiene congruencia con los objetos de aprendizaje y evidencias de desempeño, no existe congruencia alguna con las competencias y dominios.

En la correlación entre competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño se encontró lo siguiente:

Competencias básicas: comunicación, sociocultural, solución de problemas, trabajo en equipo y liderazgo, información digital. Se muestran en el objeto 1,2 y 4 no existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y los dominios a desarrollar, pero pocas estrategias y evidencias de desempeño.

Competencias profesionales: cultura en salud, elementos conceptuales básicos. Esta competencia solo se muestra en el objeto de estudio 2 con un dominio, la estrategia y la evidencia no está definida, no existe una correlación clara.

Competencias específicas: educación física deporte y recreación, fundamentos biológicos de la educación física y la recreación. Esta competencia se cita como única en el objeto de estudio 3, y como dominio Promueve el desarrollo integral del individuo, planeando, dirigiendo y evaluando acciones de actividad física, y aplica métodos de aprendizaje para el desarrollo y mejoramiento de programas de actividad física que se aplican en poblaciones típicas y atípicas. Sin embargo, en la estrategia didáctica solo se menciona una exposición, investigación documental y de campo nunca se especifican los medios ni temas a desarrollar, además que como evidencia de desempeños se presentan se repiten estrategias de integración para generar cambios en los padres,



pero no menciona cuales estrategias, por otra parte, se cita en el objeto de estudio 4 sin correlación alguna con las estrategias y evidencias de desempeño.

Exposición del alumno y profesor: se muestra como una estrategia didáctica.

En general la planeación didáctica de esta asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de elementos que den respuesta a los contenidos que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño (Tabla 4.17).

Estrategias y evidencias de desempeño de la unidad de análisis del programa de adecuaciones curriculares de educación física.

Por consiguiente, observando la tabla 9 en general la planeación didáctica de este programa asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de estrategias que den respuesta a los objetos de estudio que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, y evidencias de desempeño, la estrategia que más se repite es la de mesas de discusión en los tres objetos de estudio.

⇒ Evaluación de los aprendizajes y Bibliografía: en la asignatura de adecuaciones curriculares en la educación física se cita literatura desactualizada y escasa en libros dos páginas web en línea está siendo más recientes. Respecto a los criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica. Especifica evidencias y criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaria académica tomando en cuenta varios criterios como evidencias de desempeño, exposiciones, teóricas y prácticas, así como las especificaciones de dichas presentaciones, cabe mencionar que cuenta con criterios de portafolio y las características de dichas evidencias.

#### **4.1.1.5. Práctica Educativa II, actualizada en julio del 2019**

⇒ La asignatura de práctica educativa II, se presenta con la mayoría de sus datos generales se cita materia requisito, el propósito de la materia tiene congruencia con el perfil de egreso (Tabla 4.20).



⇒ Correlación Objetos de aprendizaje, competencias, dominios, estrategias didácticas y evidencias de desempeño de práctica educativa II: Como se logró observar al analizar el contenido de la asignatura de práctica educativa II muestra objetos de aprendizaje 1,2,3 cuentan con la descripción de subtemas y objeto 4 solo hace mención a la práctica educativa. Las competencias que se citan tienen una relación congruente con los dominios que se muestran en la columna siguiente. Mientras tanto en la metodología no existe una relación que sea clara con las competencias específicas y básicas mencionadas. Es hasta en las evidencias de desempeño donde se demuestra la relación de las estrategias didácticas y algunas evidencias de desempeño. Haciendo énfasis que las evidencias de desempeño tienen correlación con los objetos de aprendizaje en cada subtema.

En la correlación entre competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño se encontró lo siguiente:

Competencias básicas: solución de problemas, interacción en grupos inter, multi y trans disciplinarios de forma colaborativa, trabajo en grupo y liderazgo: No, existe relación clara ya que solo se muestran las competencias y los dominios a desarrollar, pero las posibles estrategias son trabajo en equipo, investigación bibliográfica, exposición del profesor, ni evidencia de desempeño.

Competencias profesionales: principios docentes. Se cita en los tres objetos de estudio como única competencia profesional sin citar dominios. No existe correlación con estrategias didácticas y evidencias de desempeño.

Competencias específicas: Educación Física el Deporte y la Recreación  
Educación Física el Deporte y la Recreación: Cita como dominio que el estudiante promueve aplica y adecua programas de educación física el deporte y la recreación en diversos grupos de población desde la infancia a la tercera edad en los cuatro objetos de aprendizaje, además que como evidencia de desempeños se presentan mapas conceptuales, planes de clase, elaboración de cuadros para fortalecer la práctica educativa, investigación bibliográfica y relatorías.



Exposición del profesor: se muestra como una estrategia didáctica en todos los objetos de aprendizaje (Tabla 4.21).

Estrategias y evidencias de desempeño de la unidad de análisis del programa de adecuaciones curriculares de educación física.

Por consiguiente, observando la tabla en general la planeación didáctica de este programa asignatura, en su contenido le faltan gran cantidad de estrategias que den respuesta a los objetos de estudio que se proponen y su correlación con el desarrollo de competencias, y evidencias de desempeño, la estrategia que más se repite es la de exposición del profesor no siendo considerada como estrategia, otra es trabajo en equipo en los cuatro objetos de estudio.

⇒ Evaluación de los aprendizajes y Bibliografía: En La asignatura práctica educativa II se cita literatura relacionada con los objetos de aprendizaje, planes y programas, videos y links la página web en línea está siendo más recientes. Respecto a los criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica. Especifica evidencias y criterios de evaluación, considera los porcentajes que indica la secretaría académica, hace mención a la presentación de la práctica educativa es obligatoria y considera las planeaciones dentro de la evaluación (debate, recopilación de la información).

#### **4.1.2. Resultados de análisis de contenido de PA y entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes**

##### **Caso 1**

**Docente:** refiere que el alumno por medio de sugerencias didácticas y evaluación fortalezca las competencias. Reconoce mejorar su desempeño cambiaría las estrategias para evaluar prácticas de campo. Refiere Estrategias didácticas: Revisión bibliográfica y síntesis, preguntas generadoras ensayo, portafolio mapa conceptual, exámenes escritos.



**Estudiantes:** refieren que no están satisfechos con las formas de evaluación del docente, sugieren que sea más flexible y que explique bien.

**Análisis del programa analítico:** no se encontró correlación entre competencias y evidencias de desempeño (ED).

Se encontraron una diversidad de estrategias no correlacionadas con ED, faltan criterios de evaluación

## Caso 2

**Docente:** refiere desarrollar competencias al interpretar Programas de la Educación Básica y diseñar unidades didácticas de educación física, al identificar y aplicar el registro del estado del desarrollo de los alumnos. No se encontró correlación entre competencias y ED. Estrategias que utiliza análisis de lectura, exámenes parciales

El docente se siente satisfecho de sus estrategias de evaluación, reconoce que cambiaría y agregaría estrategias de evaluación.

**Estudiantes:** en general mostraron insatisfacción por el desempeño del docente, descuido en la supervisión de sus prácticas, refieren que el docente no iba a la escuela.

**Análisis del programa analítico:** se identificaron una diversidad de estrategias didácticas citadas en la planeación didáctica. Sin correlación con las ED y con las respuestas del maestro y estudiantes.

## Caso 3

**Docente:** hace alusión de llevar a la práctica las actividades en una clase de EF con una actitud proactiva.

**Estudiantes:** refieren que el docente debe cambiar sus formas de evaluar, sugieren que las clases sean más prácticas y que no evalúe solo con los exámenes.



El docente está satisfecho de sus estrategias de evaluación reconoce que cambiaría y agregaría estrategias para evaluar.

**Análisis del programa analítico:** en su planeación didáctica, en la distribución de horas se indica 0 hrs /práctica, tampoco se identificaron en sus estrategias y en sus ED actividades que lo confirmen. Cita como estrategias didácticas reflexión y debate grupal, investigación documental y de campo, estudios de caso. Se utilizó el portafolio, rúbrica, examen escrito final. Sin correlación entre competencias y ED, sin criterios de evaluación claros.

#### **Caso 4**

**Docente:** hace mención a que el estudiante incrementa competencias, interpretando y aplicando el programa de EF, En general la planeación didáctica no responde a ese propósito. El docente refiere que haría cambios sustantivos en sus formas de evaluar. Un acercamiento más puntual mediante supervisión y optimización de aprendizajes en las prácticas de los alumnos.

**Estudiantes:** refieren la necesidad de que el docente visite las escuelas donde practican, una evaluación justa, congruente con las tareas y trabajos, para algunos docentes más empeño en su función docente.

**Análisis del programa analítico:** refiere revisión bibliográfica y síntesis, preguntas generadoras, se identificaron una diversidad de estrategias didácticas citadas en la planeación didáctica, pero sin correlación con las ED. No se especifican criterios de evaluación por evidencias.

#### **Caso 5**

**Docente:** comenta que el estudiante, reconozca las competencias profesionales adquiridas aplicándolas en su práctica pedagógica. El docente está satisfecho de sus estrategias de evaluación. cambiaría la manera de llevar un control de escuelas y



maestros de educación física para las prácticas y agregaría la comunicación con directivos de escuelas.

**Estudiantes:** sugieren que el docente no solo evalúe las planeaciones, sin supervisar las prácticas, afirman no sabe evaluar, que solo se basan en los exámenes, insisten en dar más atención al desempeño del estudiante en sus prácticas.

**Análisis del programa analítico:** las estrategias que el docente presenta en la planeación didáctica no coinciden con la opinión de los estudiantes. Cita diaria de campo. Se identificaron una diversidad de estrategias didácticas citadas en la planeación didáctica. Sin correlación con las ED y con las respuestas del docente y estudiantes.

## 4.2. Resultados del Programa de intervención

### Diseño del programa de intervención

Se implementó un curso/ taller virtual de intervención docente con una Duración total 40 horas, y los participantes fueron: 7 docentes y 6 expertos (anexo 4).

**Metodología:** proyectos formativos, con base al M-DECA en las fases 1-2-3,4 y 5 y se implementó un curso- taller de planeación didáctica y evaluación por competencias el procedimiento fue partiendo de la Inducción, argumentación, metodología, instrumentación y retroalimentación de los docentes.

Las fases del modelo fueron las siguientes I: Formación, II: Diseño, de las propuestas docentes didácticas para los docentes, III: Intervención de las propuestas didácticas que presentaron os docentes, IV: Valoración de la intervención de los docentes mediante intercambio de experiencias, y V: Discernimiento de resultados compartir experiencias.

La primera actividad al iniciar el programa de intervención fue hacer preguntas detonadoras previas, para tal efecto se presenta la relación de respuestas de los siete profesores participantes: Se logró identificar que mostraron interés sobre el tema de



evaluación de competencias; sus respuestas fueron socializadas en el grupo y se hicieron intercambio de experiencias (Tabla 4.2.1).

**Tabla 4.2.1. Preguntas detonadoras y respuestas previas al programa de intervención**

Preguntas	Redacción
1.-Razón para participar en el programa	Por compromiso universitario, identidad con la institución, mejora el desempeño, actualización el tema de evaluación.
2.-Experiencia en el tema de evaluación	Sin herramientas pedagógicas, reconocer la evaluación tradicional, aplicación de técnicas tediosas, hasta injustas, evaluación solo cuantitativa.
3.-Estrategias creativas aplicadas	Aula invertida, prácticas en contextos reales, creación de materiales, uso de tecnologías, exámenes con criterios de evaluación formativa, portafolio académico.
4.-Estrategias que eliminó	Exposición docente, exámenes memorísticos, más valoración a exámenes escritos que a proyectos, prácticas sin dar ejemplos previos.
5.-Concepción en la evaluación	Proceso formativo, logros académicos en contextos reales, necesidad de clases más dinámicas y romper con lo tradicional, oportunidad para mejorar la calidad.

#### 4.2.2. Resultados según pauta de observación

La observación de los profesores en su intervención docente en sesiones de clase se realizó con el apoyo del formato de pauta de observación se utilizó diario de campo y videograbación (anexo 3).

⇒ La variable de planeación y organización en sesiones de clase, se observó que los docentes en su mayoría inician y terminan puntualmente sus sesiones de clases, los profesores mostraron habilidad para en el manejo de los recursos tecnológicos básicos para sesiones virtuales; de forma aceptable las actividades de la clase se desarrollaron con un orden lógico.

Sin embargo, en la mayoría de los casos no se aplicaron medidas de disciplina, no se observaron actividades sorpresa que provocaran efectividad en los aprendizajes,



también estuvieron ausentes la aplicación de estrategias innovadores de apoyo a la docencia (Tabla 4.2.2).

**Tabla 4.2.2. Valoración por frecuencia de actividades según indicadores de planeación y organización en sesiones de clase por experiencias de aprendizaje (andamios M-DECA), según observaciones en las sesiones de clase de los participantes en el programa de intervención docente.**

Planeación y organización en sesiones de clase	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
1.- Inicia y termina puntualmente sus clases y registra la asistencia de estudiantes.	2	1	1	2	1	1	1
2.- Promueve medidas de disciplina en la sesión de clase: puntualidad de los estudiantes, uso del lenguaje, uso de celulares, uso del uniforme.	0	2	0	0	0	0	2
3.- Maneja adecuadamente los recursos tecnológicos para la implementación de sesiones virtuales.	1	1	1	1	1	2	0
4.- El docente plantea actividades sorpresas que incitan a la provocación y efectividad en el desarrollo de aprendizajes.	1	0	0	0	1	0	2
5.- Presenta los objetivos de las actividades que se desarrollarán.	1	0	0	0	0	0	0
6.- Las actividades realizadas durante el desarrollo de la clase responden a un orden lógico y buscan alcanzar el objetivo de aprendizaje.	0	1	0	1	1	1	1
7.- Atiende a una planeación eficiente y eficaz a las estrategias didácticas que va a utilizar en la sesión de clase.	2	1	1	1	1	0	0
8.- Utiliza estrategias innovadoras de apoyo a la docencia.	0	0	0	0	0	2	0
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Indicadores frecuencia    ■ Nulo    ■ Aceptable    ■ óptima



⇒ Con respecto a la variable de actitudes y valores en el desempeño docente, se observó de manera óptima, la mayoría de los docentes actuaron con respeto ante el pensamiento y criterio de los estudiantes, logrando generar un clima de confianza, los estudiantes por su parte mostraron también una actitud propositiva en torno al desarrollo de los aprendizajes. Los docentes en su mayoría hicieron uso aceptable de mediadores de comunicación, de manera aceptable se observó también que la mayoría de los docentes hicieron de sus sesiones de clase amigables y motivantes (Tabla 4.2.3).

**Tabla 4.2.3. Valoración por frecuencia de actividades según indicadores de actitudes y valores en el desempeño docente, por experiencias de aprendizaje (andamios M-DECA), según observaciones en las sesiones de clase de los participantes en el programa de intervención docente.**

Actitudes y valores	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 5	Caso 6
9.- Utiliza mediadores de comunicación: uso del lenguaje adecuado, mediadores corporales como la mirada, voz, gestos, postura.	1	1	1	0	2	1	2
10.- Ofrece comentarios positivos en relación con el comportamiento adecuado de los estudiantes.	2	1	2	1	2	1	2
11.- La mayoría de los estudiantes demuestran interés durante las actividades de aprendizaje (atienden, escuchan activamente, trabajan y/o participan).	1	1	1	1	1	1	2
12.- La sesión de clase son interesantes, amigables y motivantes.	1	1	1	1	1	0	2
13.- Demuestra respeto a pensamiento y opiniones de los estudiantes.	2	2	2	1	2	2	2
14.- Genera un clima de confianza y respeto en el grupo.	2	2	1	1	2	2	2
15.- Actúa con respeto ante el pensamiento y criterio de los estudiantes.	2	2	2	2	2	2	2
16.- Muestra una actitud propositiva en torno al desarrollo de los aprendizajes.	2	1	2	1	2	2	2
<b>Total</b>	13	11	12	8	14	11	16

Indicadores frecuencia    ■ Nulo    ■ Aceptable    ■ óptima



⇒ En La variable de evaluación por competencias, sólo se observó de manera óptima el que los docentes utilizaron preguntas detonadoras para monitorear aprendizajes en los estudiantes, sólo algunos articulan la teoría y la praxis con las actividades de aprendizaje.

En forma aceptable la mayoría de los docentes promovieron el trabajo autónomo, la creatividad e iniciativa de los estudiantes, el intercambio de experiencias; también de una manera aceptable hicieron reflexión de lo aprendido al final de la clase. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se observaron actividades como: debate y discusiones en grupo, la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para abordar problemáticas relacionadas con la carrera, y en la mayoría de los casos no estuvieron presentes actividades de trabajo colaborativo (Tabla 4.2.4).

**Tabla 4.2.4. Valoración por frecuencia de actividades según indicadores de evaluación auténtica por experiencias de aprendizaje (andamios M-DECA), según observaciones en las sesiones de clase de los participantes en el programa de intervención docente.**

Evaluación por competencias	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
17.- Relaciona experiencias previas ante problemas cotidianos inherentes a la carrera.	2	1	1	1	1	1	2
18.- Da instrucciones claras y promueve el trabajo autónomo de los estudiantes.	2	1	1	1	2	1	2
19.- El docente introduce con un reto o una meta su sesión de clase.	1	2	0	0	1	2	1
20.- La mayoría de las actividades promueven la creatividad e iniciativa de los estudiantes para proponer solución a problemas.	1	1	0	0	1	1	2
21.- Formula preguntas desafiantes, que estimulan aprendizajes en los estudiantes.	2	1	0	0	1	1	0
22.- Explica la articulación entre la teoría y la praxis de las actividades a los estudiantes.	0	2	0	0	2	1	2



23.- Hace preguntas durante el desarrollo de la clase para monitorear el logro de los aprendizajes esperados.	2	2	2	0	2	0	1
24.- Promueve la participación de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido al cierre de la clase.	2	1	0	0	1	1	2
25.- En su clase promueve el debate y discusiones en grupo para abordar problemáticas relacionadas con su carrera.	1	0	0	0	0	0	2
26.- Utiliza estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo ante el abordaje de problemáticas.	2	0	0	0	0	0	0
27.- Promueve la cultura de trabajo en equipo (trabajo colaborativo).	0	0	0	0	0	0	1
28.- Promueve el intercambio de experiencias.	1	1	0	0	1	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

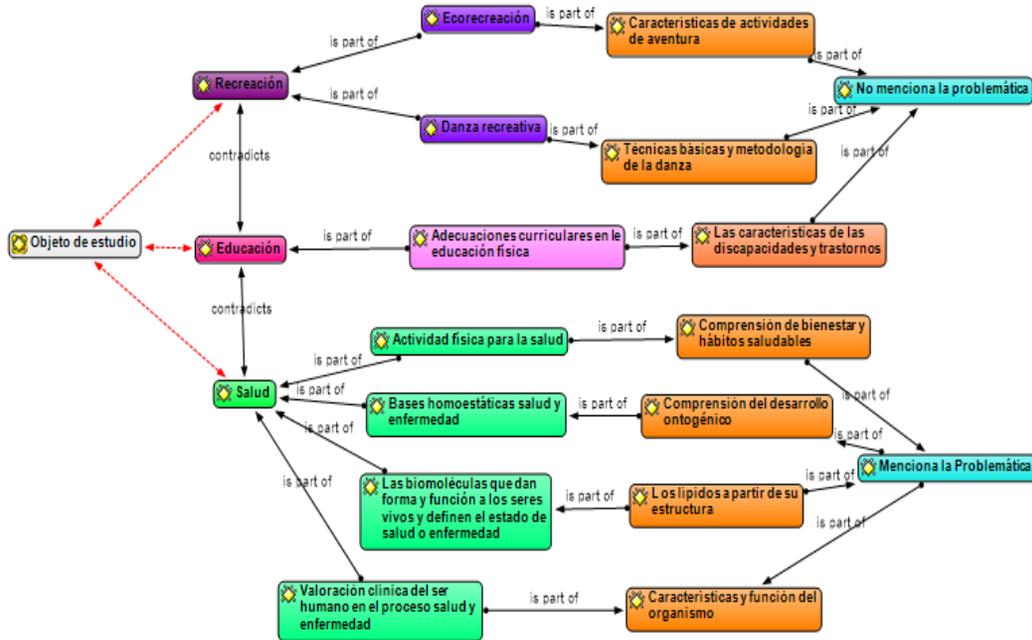
Indicadores frecuencia    ■ Nulo    ■ Aceptable    ■ óptima

#### 4.2.3. Resultados del contenido de planeaciones de los proyectos formativos de los profesores participantes en el programa de intervención docente

En el proyecto formativo de los docentes se mostraron tres áreas del conocimiento, en recreación se identificaron dos proyectos formativos de los cuales no mencionan la problemática del objeto de estudio, en el área educativa solo un proyecto formativo mencionando como problemática a trabajar, en este sentido en el área de la salud se mostraron cuatro proyectos formativos e las cuales se identifica la problemática de su objeto de estudio (Figura 4.1).



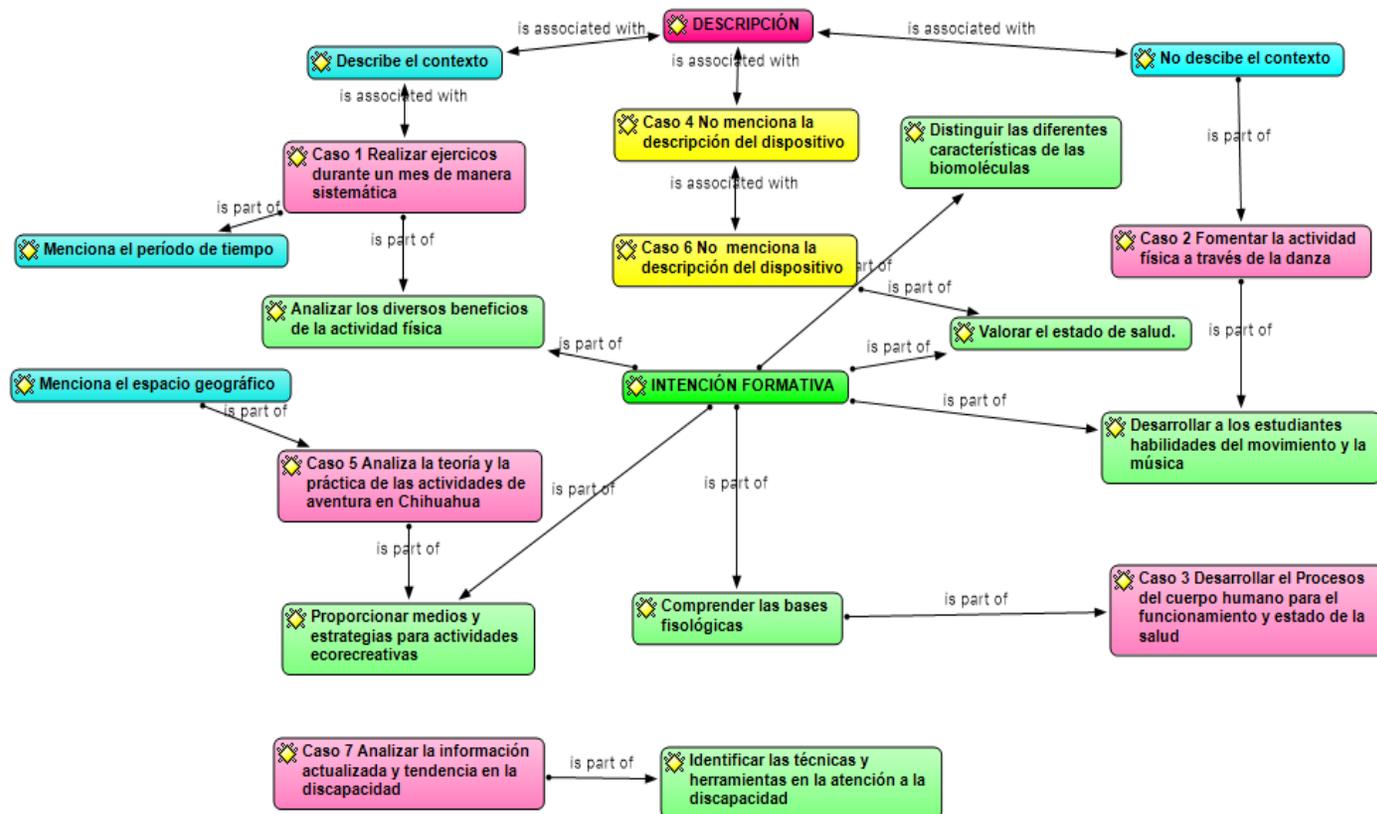
**Figura 4.1. Diagrama de Interpretación de proyectos formativo1.-objeto de estudio**



En el caso 1 el docente describió el contexto y mencionó el periodo de tiempo en la descripción del proyecto formativo, el caso 2 en este sentido no describe el contexto, al igual que el caso 4 y 5 no mencionan la descripción y la intención formativa, por último, el caso 5 menciona el espacio geográfico requisito para llevar a la realidad al estudiante (Figura 4.2).



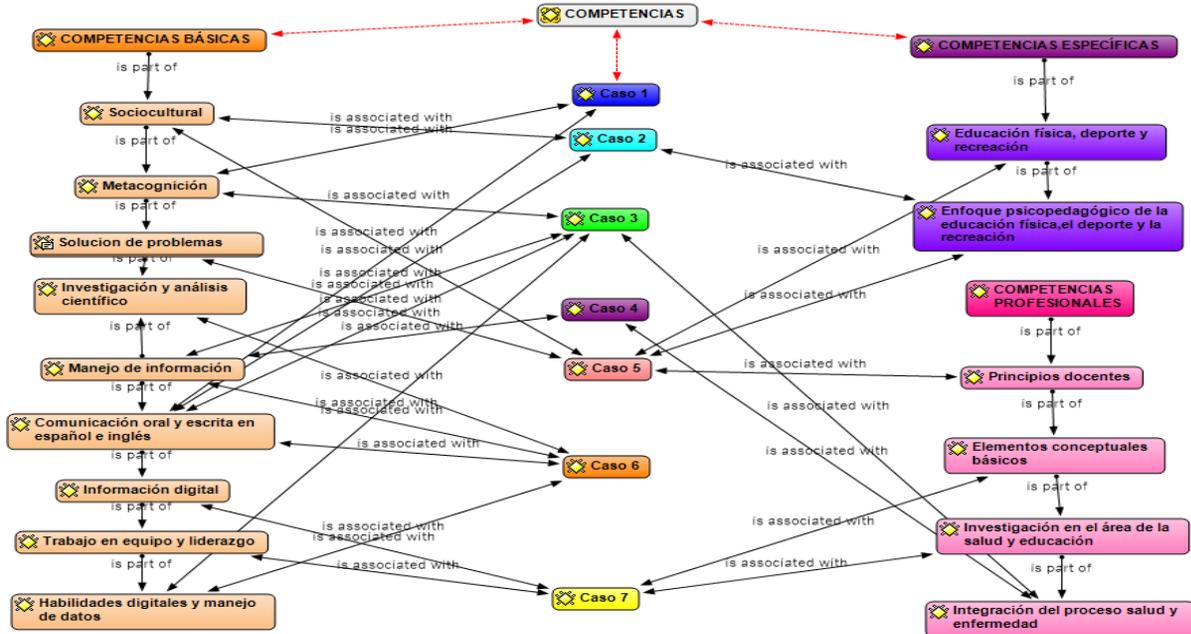
**Figura 4.2. Diagrama Descripción: intención formativa**



Las competencias básicas que los docentes utilizaron en los casos de estudio fueron manejo de la información y comunicación oral y escrita, las que menos relevancia tuvieron en este caso es la información digital, meta cognición y solución de problemas, en cuanto a las competencias específicas solo tres casos de estudio las mencionaron, y por último las competencias profesionales, el caso 1 mencionó principios docentes y procesos de salud enfermedad por el caso 3 y 4, y por último el caso 3, 5 y 6 desarrollaron las tres tipos de competencias en su proyecto formativo (Figura 4.3).



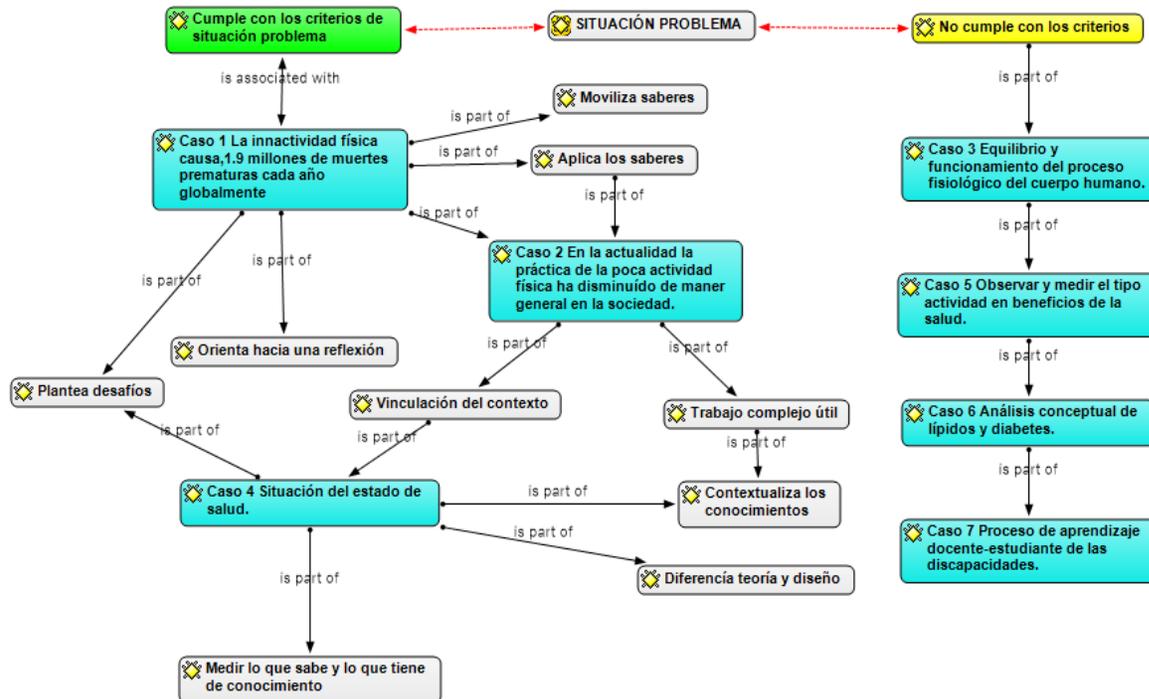
**Figura 4.3. Diagrama III. Descripción: competencias**



En el dispositivo de situación problema algunos casos cumplieron con los criterios, en este sentido los casos 1, 2 y 4 cumplieron con la mayoría si movilizan saberes, vinculación del contexto, orientado hacia la reflexión y sobre todo planteando desafíos, los casos que no cumplieron fueron el 3, 5, 6 y 7, en este sentido es relevante mostrar en el proyecto formativo el contexto que se lleva a cabo para llevar al estudiante al contexto real de aprendizaje (Figura 4.4).



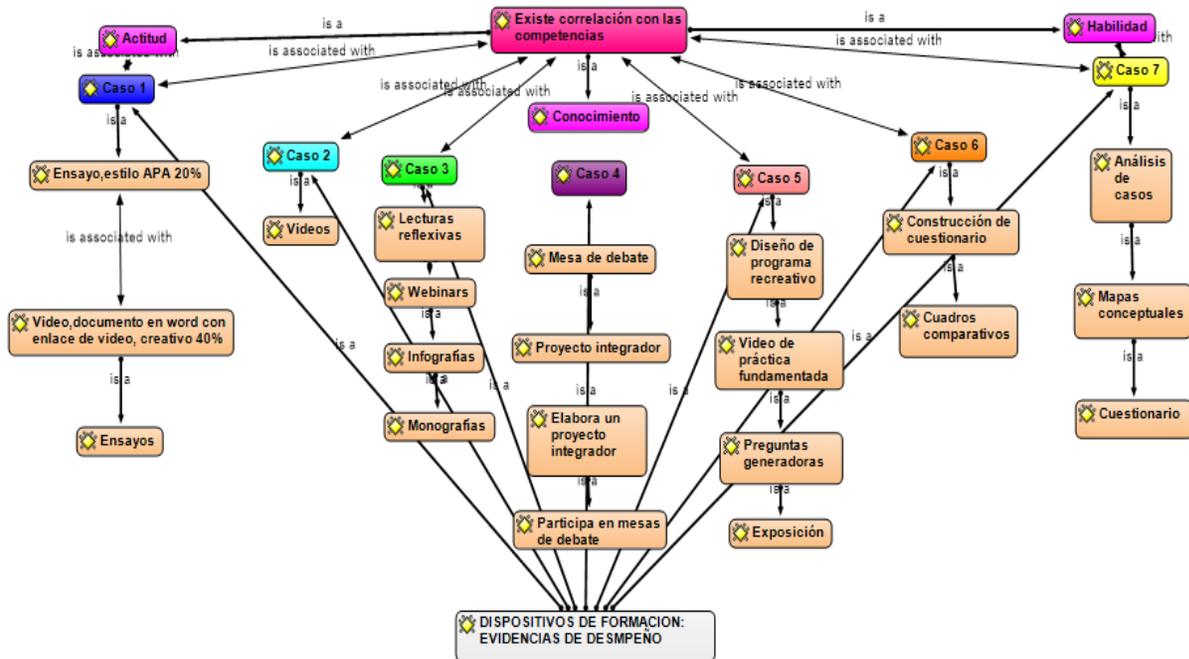
**Figura 4.4. Diagrama Dispositivos de formación: situación problema**



En los dispositivos de formación y evidencias de desempeño existió una correlación en las competencias en el caso 1 la actitud sobresalió, en el área de conocimiento el caso 2 solo mostró una evidencia, en cuanto, al caso 4 fue el que mostró más evidencias y por último el caso 7 se evidenció en las habilidades mostrando análisis de casos, mapas conceptuales y cuestionarios (Figura 4.5).



**Figura 4.5. Diagrama Dispositivos de formación: evidencias de desempeño**



En las actividades de aprendizaje las que más se repitieron fueron los ensayos, videos y exposiciones, presentando el caso 2 y el caso 3 la mayoría en este sentido el caso 1 mostró el aula invertida formando parte de la innovación del docente. En los dispositivos del apartado de recursos y saberes, el caso 3 fue el que mencionó manejo de redes sociales, formato de anteproyectos, libros plataformas y aplicaciones digitales, siendo el caso 7, el 2 y el 5 con menos recursos (Figura 4.6).

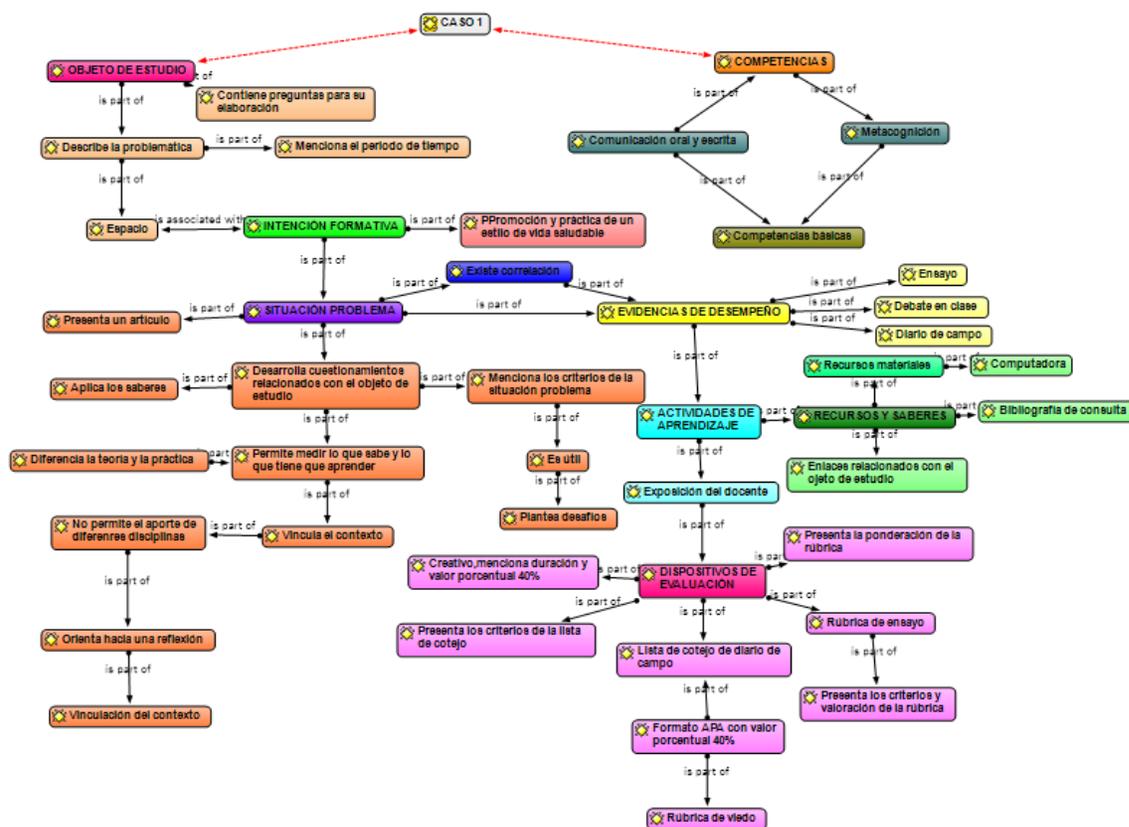




de video y rúbrica de ensayo. Los casos 7, 6, 4, 3 y 2 mencionaron solo 3 entre ellas la rúbrica de portafolio electrónico y video.

Partiendo del objeto de estudio en el caso de estudio 1 el docente describió problemática, el docente mencionó el periodo de tiempo, existió correlación en la situación problema y evidencias de desempeño, el docente utilizó varios dispositivos de evaluación (Figura 4.8).

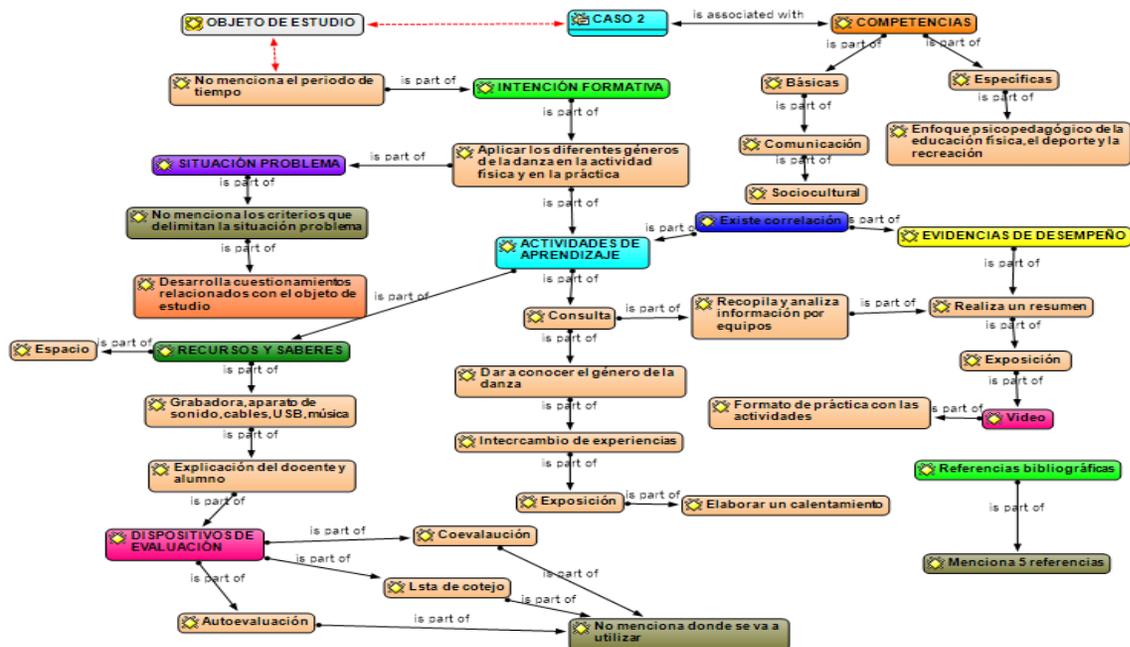
**Figura 4.8. Diagrama Proyecto formativo: caso 1**



En el caso de estudio 2 partiendo del objeto de estudio el docente no mencionó el periodo de tiempo n en este caso no se mencionó los criterios que lo delimita, sin embargo, si desarrolló cuestionamientos relacionados con el objeto de estudio, existió correlación en las actividades de aprendizaje y evidencias de desempeño, sin embargo, no mencionaron donde se utilizaron los dispositivos de evaluación (Figura 4.9).



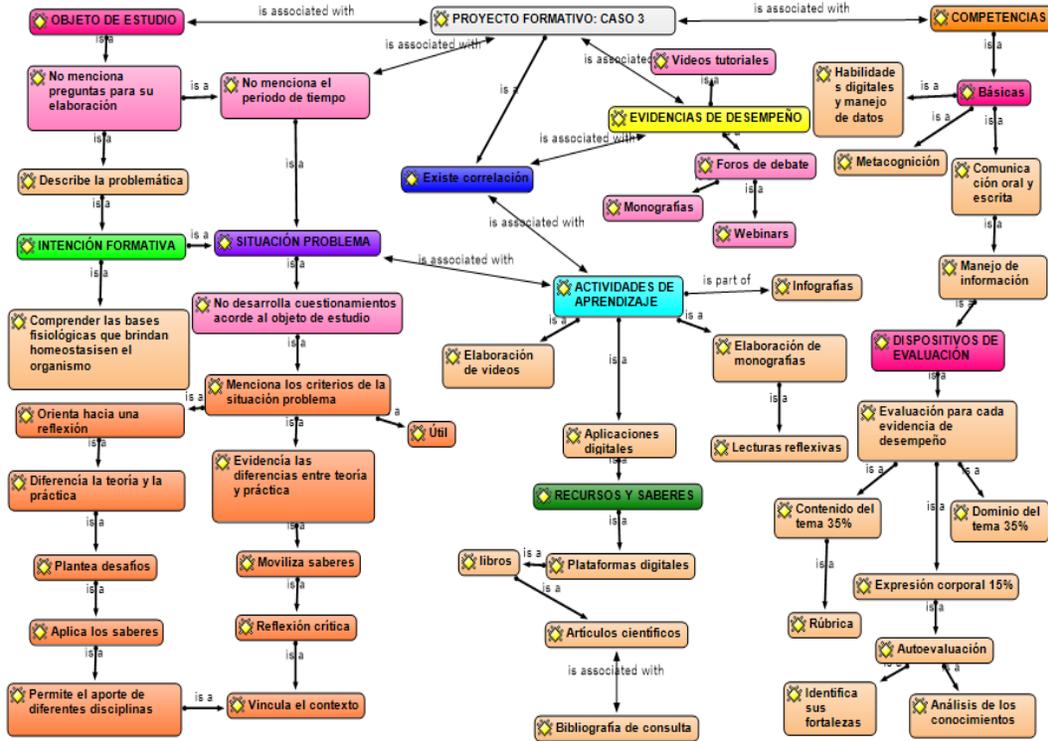
Figura 4.9. Diagrama Proyecto formativo: caso 2



En el caso de estudio 3 partiendo del objeto de estudio el docente no mencionó las preguntas para su elaboración, en la situación problema no desarrolló cuestionamientos acordes al objeto de estudio, sin embargo, si describe la problemática y no menciona el periodo de tiempo, existe correlación en las evidencias de desempeño y actividades de aprendizaje, en los dispositivos de evaluación elaboró rubricas para cada evidencia de desempeño (Figura 4.10).



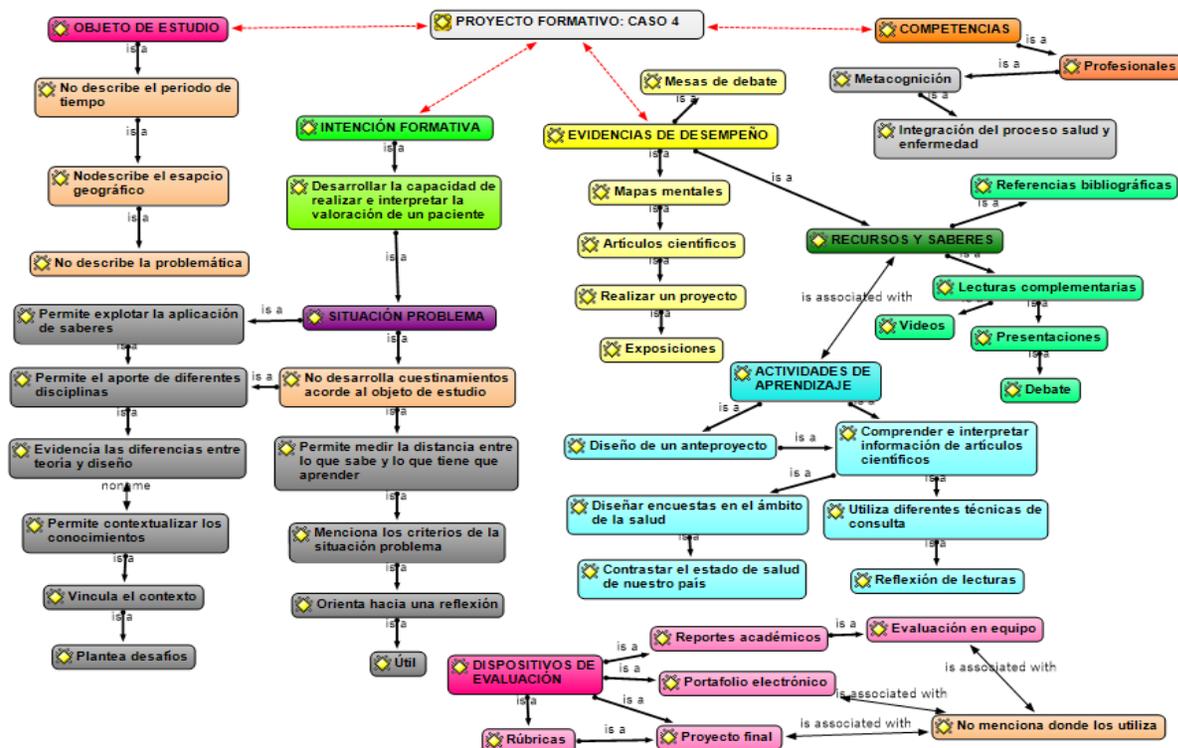
**Figura 4.10. Diagrama Proyecto formativo: caso 3**



En el caso de estudio 4 partiendo del objeto de estudio el docente no describió el periodo de tiempo, el espacio geográfico, ni la problemática, en la situación problema no desarrolló cuestionamientos, en los dispositivos de evaluación no mencionó donde utilizó cada uno de ellos (Figura 4.11).



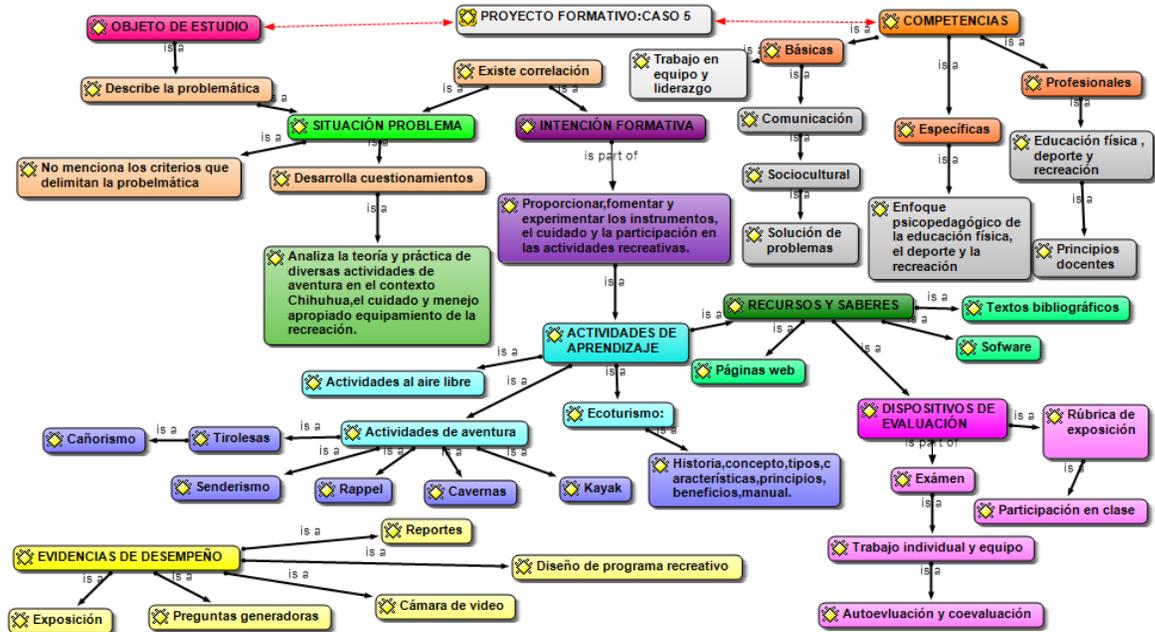
Figura 4.11 Diagrama Proyecto formativo: caso 4



En el caso de estudio 5 partiendo del objeto de estudio el docente si describió la problemática, no mencionó los criterios que delimitan la problemática, sin embargo, si desarrolló cuestionamientos, existió correlación entre la situación problema y la intención formativa, leve correlación en los dispositivos de evaluación con las evidencias de desempeño (Figura 4.12).



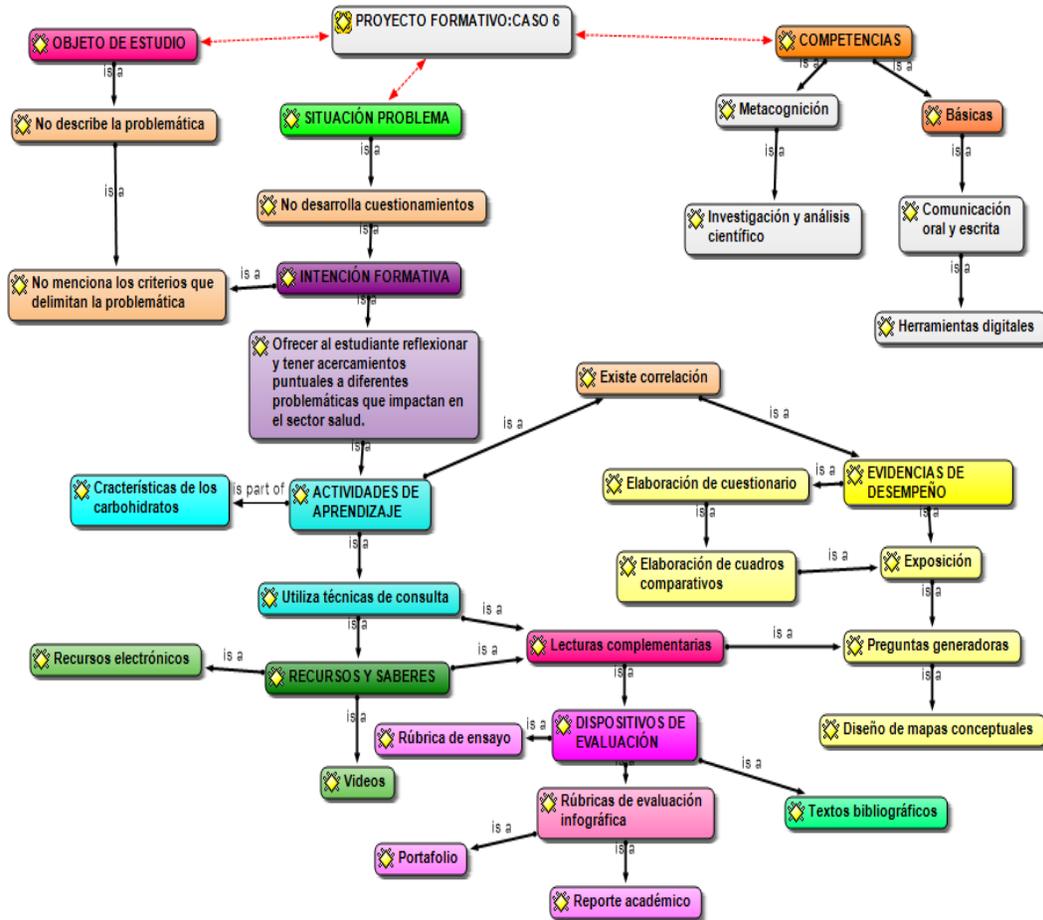
Figura 4.12. Diagrama Proyecto formativo: caso 5



En el caso de estudio 6 partiendo del objeto de estudio el docente no describió la problemática, evitó los criterios, no mencionó cuestionamientos, leve correlación de las actividades de aprendizaje con las evidencias de desempeño, los dispositivos de evaluación no tienen correlación con las actividades de aprendizaje (Figura 4.13).



Figura 4.13. Diagrama Proyecto formativo: caso 6



En el caso de estudio 7 partiendo del objeto de estudio el docente si lo describió sin embargo en la situación problema no mencionó los criterios que delimitan la problemática y si la describió y acompañó con cuestionamientos, existió leve correlación de las evidencias de desempeño y los dispositivos de evaluación (Figura 4.14).



Figura 4.14. Diagrama Proyecto formativo: caso 7

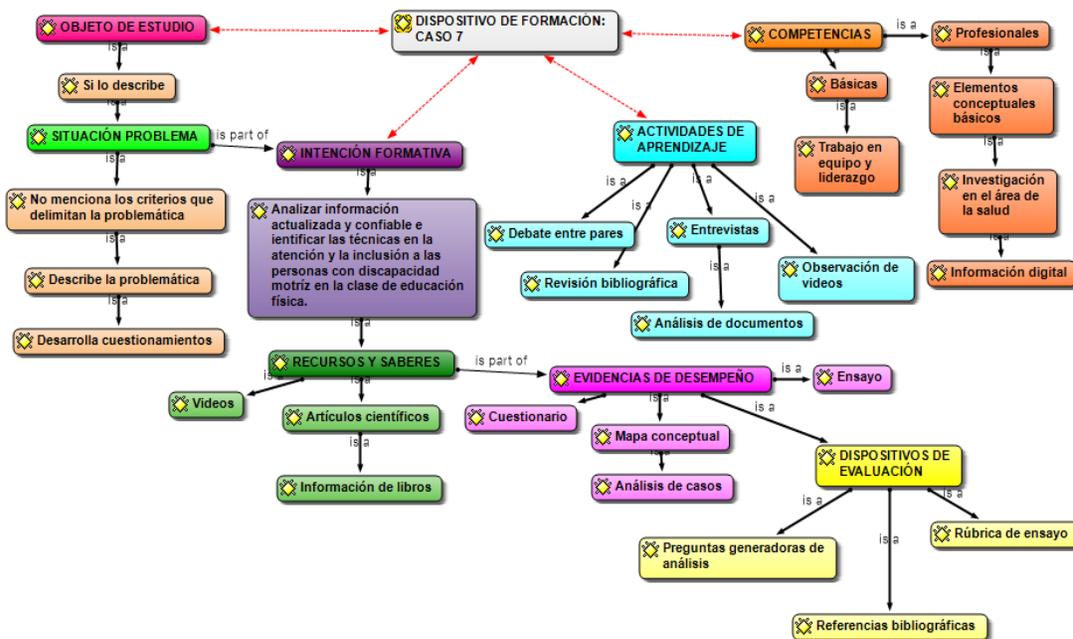


Tabla 4.2.6. Preguntas detonadoras después del programa de intervención, según respuestas de los profesores participantes.

Preguntas	Respuestas de Participantes
6.-Reflexiones respecto a la evaluación	Es congruente con estrategias innovadoras Certeza en la demostración de aprendizajes La evaluación una cultura en los docentes y administrativos Oportunidad de abordar problemáticas del ejercicio profesional. Reconocer áreas de oportunidad en evolución durante el desempeño docente: abandonar prácticas tradicionales de evaluación, Atender la opinión de los estudiantes respecto a su evaluación de aprendizajes. Situaciones de la realidad y reto del estudiante
7.-Selección de la problemática	Aplicar diferentes tipos de evaluación (autoevaluación por pares heteroevaluación) Identificó formas incorrectas de abordar problemáticas Oportunidad de fortalecer la creatividad Formas más sistemáticas de abordar problemáticas.
8.-Obstáculos que se presentaron con el proyecto formativo	Confusión con la transdisciplinariedad y pensamiento complejo Reflexionar sobre las formas de evaluar Desaprender algunas técnicas obsoletas Falta de habilidad para proyectos formativos Conciencia con lo que se plantea y aplica.



---

9.- Retroalimentación de proyecto formativo	Compartir en andamio fue positivo Más claridad en las estrategias de evaluación Oportunidad de conocer más sobre la metodología de proyectos formativos Buen ejercicio de retroalimentación para los estudiantes y el maestro Alto nivel de satisfacción en los estudiantes. Me gustó como se llevó la planeación Trabajar en situaciones problema
10.-Cambios que harían a la planeación didáctica y/o evaluación de aprendizajes	Cambios en estrategias de evaluación por competencias Reconocer prácticas de evaluación obsoletas, tradicionales Más interés por la actualización tecnológica Optar por el trabajo colaborativo Privilegiar situaciones problema para atender la planeación didáctica y la evaluación auténtica por competencias reconocer la evaluación hacia la construcción de aprendizajes movilización de saberes en contextos reales.

---



## **Capítulo V**

### **Discusiones**

En este apartado se discuten los hallazgos encontrados con investigaciones de otros autores, así como las conclusiones más relevantes del estudio. Siguiendo un orden y atendiendo a los objetivos planteados, se aborda la primera etapa diagnóstica para concluir con la segunda etapa el programa de intervención docente para la capacitación y actualización de los profesores en los rubros de PD y EC.

En el objetivo específico uno se planteo, caracterizar los diferentes tipos y estrategias que aplican los docentes para su planeación didáctica y evaluación de aprendizajes, mediante la aplicación de entrevistas y análisis del contenido de programas analíticos.

Con el análisis de contenido de la PD de los programas analíticos, se logró identificar que los docentes si están informados respecto a las competencias y dominios del plan de estudios, las citan bien; sin embargo, en la PD no logran concretarlas en las evidencias de desempeño, y como consecuencia con las estrategias a las que hacen referencia, en general se observó en los cinco programas que se analizaron, que no hay una correlación entre competencias, dominios, metodología y evidencias de desempeño.

En este mismo sentido, en el análisis de los programas se encontró que en su mayoría los docentes refieren que aplican estrategias y actividades de evaluación entre las que se encuentran: El uso de portafolios y rúbricas, ensayos, revisiones bibliográficas (no todos los estudiantes lo citaron). Todos hicieron referencia de evaluación mediante exámenes escritos y la planeación didáctica lo confirma.

También se encontró que, en su distribución por tipo de horas, no guardan correlación con las evidencias de desempeño citadas por objeto de estudio. La PD de los programas analíticos, en su mayoría no cumplen con los propósitos que se plantean.



Resultados que coinciden con lo encontrado por Peregrino (2019), en su estudio de análisis de programas analíticos del área de recreación LEF de la UACH, en lo que corresponde a la correlación de los objetos de aprendizaje, dominios y competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño, mostraron una falta de correlación entre los aspectos que se citan, excepto en las asignaturas de eco-recreación y danza recreativa. Asimismo, Maldonado (2014), en su estudio realizado a programas analíticos en la opción de recreación de la LEF de la FCCF/UACH, también encontraron falta de correlación entre las estrategias didácticas y evidencias de desempeño, por cada uno de los objetos de aprendizaje.

Los resultados que se citan, también coinciden con el estudio de Morales (2018), que encontró que la mayoría de los profesores observaron la forma en que la planeación favorece el aprendizaje significativo, aunque la autora hace énfasis en la necesidad de llevar la escuela a la vida práctica, también insiste que la planeación no debe ser un simple formato descriptivo para cumplir una responsabilidad académico-administrativa, que frecuentemente a pesar de lograr construir un documento fundamentado, en muchas ocasiones el esbozo didáctico queda en papel, o se diseñan procedimientos pedagógicos enmarcados en premisas fuera de ciclo que siguen promoviendo prácticas tradicionalistas, es decir, no desarrollan competencias (Echeverría y Martínez, 2018).

En la entrevista a docentes y estudiantes respecto a la metodología de PD y las diferentes estrategias utilizadas por los docentes, en sus repuestas se identificó lo siguiente: preguntas generadoras, el ensayo, portafolio mapa conceptual, exámenes escritos, reflexión y debate grupal, Investigación documental y de campo, estudios de caso. Sin embargo, las estrategias que el docente presenta en la planeación didáctica (análisis de contenido) no coinciden con la opinión de los estudiantes y docentes, además sin correlación con las evidencias de desempeño que se cita en la PD.

Como resultado de las formas y criterios de evaluación de aprendizajes, los docentes dieron diferentes respuestas: la mayoría refieren estar satisfechos con la



evaluación que hacen, sin embargo, reconocen mejorar su desempeño, cambiarían y/o agregarían estrategias para evaluar; reconocen la necesidad de un acercamiento puntual a la supervisión en las prácticas del estudiante, y más comunicación con autoridades de los contextos de prácticas.

Los estudiantes por su parte, manifestaron que no están satisfechos con las formas de evaluar, sugieren más flexibilidad y mejor desempeño; descuido y falta de atención en la supervisión de practica; consideran que el docente no sabe como evaluar competencias, que las evaluaciones pongan más interés en las prácticas y no sólo con exámenes escritos y/o con planeaciones que, por demás, las llevan a cabo sin supervisar y sin asesoría en sus prácticas.

Los estudiantes en su mayoría expresaron un nivel de satisfacción bajo respecto a las estrategias y criterios de los docentes para evaluar sus aprendizajes en términos de competencias.

Resultados que coinciden con lo encontrado por Maldonado (2014) y Domínguez (2017), donde las asignaturas recreación industrial y danza recreativa de la LEF reportaron índices más bajos de satisfacción en variables como: las formas de evaluación no promueven el razonamiento y pensamiento crítico, las formas de evaluación no orientan al desarrollo de competencias. También con índices de insatisfacción se encontró el estudio de Martínez et al. (2017), en su investigación sobre las percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en EF, refieren que los alumnos solicitaron coherencia entre lo que se enseña y la evaluación. Las coincidencias de los resultados mencionados anteriormente, permiten deducir que los docentes formadores de educadores físicos no han aplicado criterios adecuados de evaluación; y como consecuencia insatisfacción por parte de los estudiantes hacia los docentes respecto a la planeación y criterios de evaluación.

Camacho y Castillo (2022), mencionan que una intervención en enseñanza superior mostró la necesidad de reforzar aquellos aspectos que muestran debilidad en



el diseño de su planeación didáctica. Esto revela la presencia de actitudes, como resistencia al cambio en los procesos educativos. Refiere también que el liderazgo proactivo, al involucrar la investigación acción colaborativa y participativa, guía hacia un saber-puente en el desarrollo de las competencias docentes.

Para el objetivo específico dos, se estableció, capacitar y actualizar a docentes en metodología de planeación didáctica y evaluación por competencias, mediante un proyecto formativo desde el modelo M-DECA, con el fin de apoyar en sus intervenciones docentes.

En la investigación de Canquiz et al. (2019), encontraron que el M-DECA plantea un proceso de formación, intervención e investigación partiendo de un trabajo analítico y reflexivo, en favor de la formación educativa. Por su parte, en la investigación de Casanova et al. (2017), encontraron que el M-DECA permitió la obtención de las competencias declaradas.

López et al. (2012), mencionan y recomiendan seguir realizando estudios que consideren la calidad del modelo educativo desde la perspectiva de intervención, así como su impacto relacionado con el rendimiento académico, la trayectoria escolar, aspectos sociales y emocionales del estudiante.

El programa de intervención docente alcanzó su propósito logrando a participación de expertos en el tema y de doctores recientemente titulados con temáticas relacionadas con los tópicos citados; la socialización e implementación de la metodología del M-DECA, se aplicó y observó durante el semestre septiembre-noviembre 2021.

En el desarrollo de la intervención docente los profesores participantes, se dieron la oportunidad de reflexionar su práctica profesional de manera individual, esta ha sido una de las bondades del M-DECA, resultados que coinciden con Ángel-Macías et al. (2017).

En cuanto al proyecto formativo de cada docente, la utilización del M-DECA fue una experiencia que aportó estrategias de innovación con respecto a su forma de



impartir clase; la aplicación del proyecto permitió disminuir prácticas de improvisación de las actividades didácticas, debido a una planeación estructurada, clara y centrada; de esta forma, el principal aporte del M-DECA fue que el docente adquirió y/o reconoció herramientas necesarias para mejorar su planeación docente; en este sentido, se coincide con las investigaciones de Pereyra et al. (2016) y Soto et al. (2017).

Durante la grabación y el registro que permitió la pauta de observación durante las sesiones de clase de los participantes, la variable de planeación y organización en sesiones en el aula, se observó que los docentes en su mayoría inician y terminan puntualmente sus clases, los profesores mostraron habilidad para en el manejo de los recursos tecnológicos básicos para sesiones virtuales. Es importante aclarar que el periodo de observación la gran mayoría de las clases fueron virtuales, en atención a la contingencia de pandemia.

En momentos puntuales de la sesión, el profesor promovió el debate de ideas en un marco de tolerancia y respeto situaciones que coinciden con lo encontrado por González-Rivas et al. (2021), en su estudio de desarrollo de competencias en educadores físicos, que citan el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y liderazgo.

Sin embargo, en la mayoría de los casos no se aplicaron medidas de disciplina, no se observaron actividades sorpresa que provocaran efectividad en los aprendizajes, también estuvieron ausentes la aplicación de estrategias innovadores de apoyo a la docencia. En la mayoría de los casos no se observaron la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico para abordar problemáticas relacionadas con la carrera, y en la mayoría de los casos no estuvieron presentes actividades de trabajo colaborativo.

Se coincide con Guillén-Gámez et al. (2022), encontraron la necesidad de que los docentes universitarios sean competentes digitalmente y que incluyan en su metodología las nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), para



que puedan mejorar y favorecer su práctica docente integrando elementos novedosos en su metodología, como recursos digitales.

Con respecto a la variable de actitudes y valores contenida en la pauta de observación, de manera óptima la mayoría de los docentes actúan con respeto ante el pensamiento y criterio de los estudiantes, logrando generar un clima de confianza, los estudiantes por su parte mostraron también una actitud propositiva en torno al desarrollo de los aprendizajes. Los docentes en su mayoría hicieron uso aceptable de mediadores de comunicación, de manera aceptable, logrando que sus sesiones de clase fueran amigables y motivantes.

En lo que se refiere a los aspectos de la variable de evaluación por competencias, sólo se observó de manera óptima el que los docentes utilizan preguntas generadoras para monitorear aprendizajes en los estudiantes, sólo algunos articulan la teoría y la praxis con las actividades de aprendizaje.

En forma aceptable la mayoría de los docentes relacionaron experiencias previas, promovieron el trabajo autónomo, la creatividad e iniciativa de los estudiantes, el intercambio de experiencias; también la mayoría de una manera aceptable hicieron reflexión de lo aprendido al final de la clase.

En resumen, los resultados presentados a través de diagramas y de acuerdo con las diferentes interpretaciones expuestas, se logró identificar la dificultad que representa para los profesores abordar su docencia desde los diferentes aspectos tan interesantes que contiene un andamio del M-DECA. Se logra observar que sólo dos docentes lograron trabajar con el andamio y es justo dos profesores que ya habían tenido una experiencia previa de trabajo con el modelo, lo que lleva a reflexionar la necesidad de capacitación y actualización sobre proyectos formativos.

Las preguntas detonadoras que se hicieron a los siete participantes al programa de intervención docente, según sus respuestas se puede identificar que se logró el reconocimiento de prácticas tradicionales de evaluación, hacer esfuerzos por abandonarlas, así mismo la importancia de integrar formas innovadoras afines a la



evaluación por competencias. También refieren la importancia de abordar aprendizajes en el marco de problemáticas cotidianas y reconocer el impacto que tienen los aprendizajes en contextos reales, su asesoría y seguimiento, así como también atender las expectativas de los alumnos en las formas de evaluación.

Diseñar e implementar un programa de intervención docente desde planteamientos teóricos y metodológicos de la planeación didáctica y evaluación en educación basada en competencias, a través de identificar el desarrollo de aprendizajes en la LEF.



## ***Conclusiones***

Se concluye que se alcanzó el objetivo general propuesto: diseñar e implementar un programa de intervención docente desde planteamientos teóricos y metodológicos de la planeación didáctica y evaluación en educación basada en competencias, a través de identificar el desarrollo de aprendizajes en la LEF.

Los resultados encontrados en el estudio y partiendo de la premisa que la planeación didáctica y la evaluación auténtica concentran su interés en desarrollar aprendizajes para abordar y resolver problemas de la vida cotidiana que se presenten durante la formación de los estudiantes y durante su quehacer profesional futuro, se hacen los siguientes planteamientos orientados a la calidad académica universitaria y que da la posibilidad de continuidad al presente proyecto.

Promover procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de poner un especial énfasis en el desarrollo del pensamiento complejo que aborde la realidad mediante marcos teóricos, metodologías e instrumentos que permitan la aproximación a explicaciones y alternativas de solución en colaboración con equipos multidisciplinarios y transdisciplinarios.

Desde esta perspectiva se recomienda que los estudiantes tengan la oportunidad de experiencias y situaciones de aprendizaje en diferentes contextos a nivel nacional e internacional, lo que demandará el provocar ambientes de aprendizaje en espacios y situaciones reales que permita a los estudiantes enfrentarse a retos y vivencias que van a experimentar en su vida profesional.

Enfatizar la investigación como estrategia para el aprendizaje y alternativa en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas y propuesta de proyectos en los diferentes contextos donde se desarrolla la práctica profesional de los egresados.

Mantener la cultura de actualización continua de los procesos académicos del plan de estudios y todo el esfuerzo y constancia de trabajo colegiado que esto implica.



Particularmente y desde el tema que nos ocupa, continuar el desarrollo de estrategias de capacitación pedagógica y disciplinar docente, con énfasis en los temas de planeación didáctica y evaluación auténtica por competencias, como se ha venido haciendo en la facultad.

Desarrollar investigación educativa orientada al desarrollo curricular de la Licenciatura en Educación Física para detectar, por una parte, fortalezas que deben mantenerse y por otra parte, identificar áreas de oportunidad para atender a su solución; el estudio ha presentado diferentes situaciones al detalle que justifican ser atendidas por el compromiso académico con los estudiantes que son nuestro principal objetivo, en este sentido se recomienda lo siguiente:

Hacer estudios, de las formas de evaluación de aprendizajes, que identifique las actividades e instrumentos que están utilizando los profesores y su afinidad con un modelo por competencias. Se recomienda para estos estudios una metodología con instrumentos válidos y confiables.

Dar seguimiento a los diferentes tipos de horas curriculares que se programan en las planeaciones didácticas de los programas analíticos y como se justifican en la realidad de las evidencias de desempeño.

En esta misma lógica, dar seguimiento al desarrollo de competencias y como se concretan en el desarrollo de estrategias didácticas y en los productos de los estudiantes (evidencias de desempeño).

Valor agregado que se logró, que no estaba considerado dentro de los objetivos propuestos: el estudio en su 80% de avance, coincidió con la etapa final de la reforma curricular 2023 de la LEF, lo que provocó que esta coyuntura y con los resultados encontrados se logrará diseñar una propuesta para cambiar el formato de programa analítico que se tenía en el 2005, por una organización de contenido más coherente, agregando apartados más claros hacia el enfoque a competencias, estrategias innovadoras, productos esperados y evaluación por competencias, propuesta que fue aprobada en primera instancia por la Dirección Académica de la UACH, y



posteriormente por la Comisión Académica del H. Consejo Universitario. Situación que se identifica con el estudio de Ascencio (2016) que al analizar los formatos de planeación y definir cuáles rubros de llenado de información son necesarios, así como detectar áreas de oportunidad en la argumentación de estrategias didácticas y recursos, propuso un formato de planeación mejorado.



## Referencias

- Álvarez, P., López, D. y Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto profesional. *Actualizaciones Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a17v15n1.pdf>
- Ángel-Macías, M.A., Ruiz-Díaz, P. y Rojas-Soto, E. (2017). Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(4), 595-600. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55146042006>
- Barbosa-Chacón, J., Barbosa, J. y Villamizar, J. (2017). Aspectos metodológicos de la Sistematización de Experiencias Educativas (SE): Aportes desde la formación universitaria. *Espacios*, 38(35), 17-37. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). Sage.
- Bohemia, E. & Davison, G. (2012). Authentic learning: the gift project. *Design and technology education: an international journal*, 17(2).
- Boud, D. & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and development in higher education*, 28, 34-41.



Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. & Tai, J. (2018). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. ROUTLEDGE.

Brito L., M., López-Loya, J. y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>

Cadenas, D. M. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Sinopsis Educativa. *Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.

Calatayud, M.A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos*, 36, 259-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260912>

Camacho-Javier, M. y López-del Castillo, J.C. (2022). Proceso profesionalizante: Una intervención en enseñanza superior. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 108-128. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n1/1409-4258-ree-26-01-108.pdf>

Campos, G. y Martínez, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmaj*, 7(13), 45-60.

Cánovas, C. (2013). El quehacer docente universitario hoy: complejidad y postura crítica en la superación de algunas contradicciones de la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 536-563. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300022&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300022&script=sci_arttext)

Canquiz, L., Mayorga, D., y Sandoval, C. (2019). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 17-30. <https://doi.org/10.18239/ocnos>



- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. y Castejón, J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44, 111–126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Cardona, A. Unceta, K. y Barandiarán, M. (2016). La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 28(2), 351-358. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/5466502>
- Casanova, I., Gastelum, P.E., Acuña, E. y Ortega, B. (2017). Experiencia de formación-evaluación de la Faco-luz inspirada en el M-DECA. *Ciencia Odontológica*, 14(1), 9-24.
- Corbetta, P. (2007). *La técnica de las escalas. Corbetta, P. Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- DeCastro-Ambrosetti, D. & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44- 46.
- Delgado-Baquerizo, M., Oliverio, A.M., Brewer, T.E., Benavent-González, A., Eldridge, D. J., Bardgett, R.D., ... & Fierer, N. (2018). A global atlas of the dominant bacteria found in soil. *Science*, 359(6373), 320-325.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Domínguez, S. (2017). *Proyecto de investigación: desempeño docente y satisfacción académica de universitarios, opciones salud y recreación de licenciatura en educación física*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.



- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Escamilla-Fajardo, P., Núñez-Pomar, J.M. y Gómez-Tafalla, A.M. (2016). Clima Organizacional y sector de pertenencia: un análisis de la percepción de los empleados de entidades deportivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 73-76. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235146293017.pdf>
- Fernandes, D. J., Martínez, C. C. M., & Sánchez, M. S. (2016). El proceso de evaluación del desempeño del docente universitario en las universidades públicas angolanas: Actores involucrados. *Didáctica y Educación*, 7(2), 97-108.
- Fernández-Martínez, A.M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Fuentes, T. y López, V. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 42–46. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.697>
- García, F., Cortez, R. y Sánchez, R. (2015). Problemas en el acceso, permanencia y titulación en las universidades públicas. *ANFEI Digital*, 1(2). <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/65>
- García, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf>
- George, E.B. y González-Moreno, P.A. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(2), 1-19.



- González-Rivas, R.A., Zueck, M.C., Baena-Extremera, A., Marín, R., Soto, M.C., e Irigoyen, H.E. (2021). Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México (Development of competencies in physical education teachers in training through the inclusion of adventure education progr. *Retos*, 42, 126–135. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85840>
- González, A.G., Barbosa, A.E., Garza, L., Almanza, G. y Flores, H.E. (2015). Evaluación de la actividad docente de los profesores de cuarto, quinto y sexto semestre de la FOD. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 10(10),
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 27-41. <https://revistas.uca.es/index.php/ ReSed/article/view/4404>
- Guillén-Gámez, F.D., Ruiz-Palmero, J., Palacios, A. y Martín-Párraga, L. (2022). Formación del profesorado universitario en competencia digital: análisis con métodos de investigación correlacionales y comparativos. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (24). <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1101>
- Hernández, R.M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, (19), 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente?. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321631>



- Inostroza, M. y Sepúlveda, J.P. (2018). La evaluación formativa en el marco de la flexibilización curricular. Ministerio de Educación Nacional. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/adjuntos/Evaluacion%20formativa.pdf>
- Landry, R. (1998). «L´analyse de contenu» En: *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. p. 329-356.
- Leal, L. (2009). La planeación docente es vital antes de impartir clases. <http://maestros.brainpop.com/profiles/blogs/la-planeacion-docente-es-vital>.
- Lombardi, G. (2008). Predeterminación y libertad electiva. *Rev. univ. psicoanál*, 103-126. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-519726>
- López, J.M., Zueck, M.C., Flores, F. J., Blanco, H. y Aguirre, J.F. (2012). Impacto de competencias profesionales en la formación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. *Revista de ciencias del ejercicio FOD*, 7(7), 173-181.
- López, P. (1986). *El Centro histórico: un lugar para el conflicto: estrategias del capital para la expulsión del proletario del centro de Barcelona: el caso de Santa Caterina y el Portal Nou*. (Vol. 7). Edicions Universitat.
- Loureiro, S., Míguez, M. y Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de investigación educativa*, 7(1), 55-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>
- Magro, E. y Wilson, J. (2013). Sistemas complejos de políticas de innovación: hacia una combinación de evaluación. *Política de investigación*, 42(9), 1647-1656. DOI: 10.1016/j.respol.2013.06.005  
[https://econpapers.repec.org/article/eeerespol/v\\_3a42\\_3ay\\_3a2013\\_3ai\\_3a9\\_3ap\\_3a1647-1656.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeerespol/v_3a42_3ay_3a2013_3ai_3a9_3ap_3a1647-1656.htm)



- Maldonado, S.H. (2014). *Análisis Programas Asignatura Área de Recreación Licenciatura Educación Física*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación-evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En Edith Cisneros Chacón, Benilde García Cabrero, Edna Luna y Rigoberto Marín Uribe (Coords). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Juan Pablos editor.
- Martínez-Chairez, G.I., Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M.M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 123-134.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079)
- Martínez, L.F., Santos, M.L. y Castejón, F.J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 76-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100016.pdf>
- Mayer, R. & Quillet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les interventants sociaux*. Boucherville. Gaëtan Morin Editeur.
- Méndez, J. y Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Prácticas Formativas en Educación*, (59), 17-32.



- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. R. y Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente. *Psykhe*, 17(2), 79-90.
- Molina, R.K., Montero, P.M., Jay-Vanegas, W. y Martelo, R. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090621>
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé.
- Morales, R.E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Muñoz, L. F. M., Pastor, M. L. S., & Oliva, F. J. C. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 76-81.
- Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp. 3-9.
- Nicholson, K., Marca, R.C. & Comarcas, A. (2020). Abordaje de problemas de competencia profesional en estudiantes de psicología clínica. *Psicólogo Australiano*, 52(2), 121-129. <https://doi.org/10.1111/ap.12268>



- Norton, A. (2016). *Mapping Australian higher education 2016*. Grattan Institute.
- Orellana, D.M. y Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 205-222.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. UNESCO.
- Orozco, D.A. (2016). *Análisis de estrategias didácticas utilizadas para la integración curricular de físico-química en el séptimo semestre de la carrera de Biología, Química y Laboratorio en el periodo marzo-julio 2015*. (Bachelor's thesis, Riobamba, UNACH 2016).
- Panza M. (2011). Elaboración de Programas, en Operatividad de la didáctica. Tomo 2. Gernika, 9-42.  
[https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia\\_Electronica\\_pa121/panza-hab.docen..PDF](https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/panza-hab.docen..PDF)
- Pastor, M. L., Brunicardi, D.P., Arribas, C.M. y Aguado, R.M. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 182-187.
- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas*. ti. Pydlos ediciones.
- Peralta, C.A. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.



- Peregrino, L.A. (2019). *Programas analíticos del área de recreación, licenciatura en educación física, su planeación didáctica*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Pereira, S., Fillol, J, y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal= Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal= Young people learning from digital media outside of school: *The informal meets the formal*, 41-50.
- Pereyra, G.I., Velducea, R.M., Ibarra, I.G., García, T.J. y Ávila, J.J. (2016). Análisis de la práctica reflexiva: el caso de la formación del profesional de enfermería. *Cultura Científica y Tecnológica*, (57), 146-144.
- Pérez, M., Enrique, J.O., Carbó, J.E. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es).
- Pin, L.E., Rivas, Y.C. y Lucas, J.G. (2019). Impacto de la evaluación auténtica en los procesos de aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-autentica-aprendizaje.html>
- Portela, Y.M., Armijos, J.L., Guaicha, K.M., y Loaiza, M.C. (2019). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Superior: un constante reto. *In Conference Proceedings*, 3(1), 479-487.
- Pucuhuaranga, T., Hilario, N. y Huamán, L. (2019). Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación-Universidad Nacional del Centro del Perú.



*Revista* *Espacios*, 40(39).  
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/19403927.html>

Ramírez, G.J. (2019). La planeación estratégica y la calidad docente en la Universidad.  
*Revista Torreón Universitario*, 7(19), 6-17.  
<https://doi.org/10.5377/torreon.v7i19.7906>

Rodríguez, M., Valle, S.D., Vega, D.L. y Paniagua, D. (2018). Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. *Indivisa. Boletín de Estudios de Investigación*, (18), 9-37.

Romero-Martín, M.R., Castejón-Oliva, F.J., López-Pastor, V.M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52, 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.

Sandoval, Y.L. (2017). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, 32(17), 61-72. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/7/7>

Schmelkes, S., Galas, C., Hamilton, E.M., Chicharro, M.P. y Hamilton, J. (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: Principios y herramientas para la gestión*. Fondo editorial Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Claves. Para la educación integral*. SEP.



- SINEACE. (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Soto, M.C. (2015). *Experiencias docentes en intervención psicomotriz para el logro de competencias de preescolar*. (Disertación doctoral). Universidad Autónoma de Chihuahua. <http://repositorio.uach.mx/468/1/Tesis.pdf>
- Soto, M.C., Marín, R. y Guzmán, I. (2017). Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico. *Omnia*, 23(2), 46-55.
- Tejada, J.G. (2016). Debido proceso y procedimiento disciplinario laboral. *Opinión Jurídica*, 15(30), 227-248. <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v15n30/1692-2530-ojum-15-30-00227.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2° ed.). ECOE Ediciones. [http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf)
- Vallejo-Erazo, M.E. (2015). Confiabilidad y validez de la investigación cualitativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 2(1).
- Valverde, J., Revuelta, F.I. y Fernández, M.R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje : experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*. 60, 51-62. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie600443>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>



Villarroel, V., Bloxham, S. Bruna, D., Bruna,C. & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>

Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa*. Instituto de Montaña.



## Anexo 1. Formatos de codificación

Se diseñó un formato, a efecto de análisis del contenido, que hizo posible capturar toda la información en los programas analíticos, que se pueden identificar como apartados, que a continuación se describen.

Apartado 1.- que corresponde a los datos generales del programa, se presenta el análisis con columnas para cada dato con el fin de registrar el estado de cada dato y otra columna para hacer observaciones, cuando sea necesario. También contiene notas aclaratorias respecto a criterios para carga en horas teórico-prácticas.

Apartado 2.- que considera la correlación entre objeto de aprendizaje (columna uno), Competencias (columna dos), resultados de aprendizaje (dominios) (columna tres) Estrategias didácticas (columna cuatro) y evidencias de desempeño (columna cinco).

Apartado 3.- El instrumento de análisis permite hacer observaciones en los apartados de bibliografía e instrumentos y criterios de evaluación.

**Tabla 4.1. Formato Guía de Codificación según apartado 1. Datos Generales**

Datos	Si	No	Observaciones
Nombre en el Mapa Curricular DES			Se refiere al nombre oficial de la asignatura citada en el mapa curricular Corresponde a la Dependencia de Educación Superior de la Salud
Programa Educativo			Aquí debe decir Licenciatura en Educación Física.
Área de formación Semestre			Aquí debe citar al área que corresponda en el plan de estudios puede ser: básica, profesional, específica Dato que registra el semestre(s) en que está asignada la materia, se escribe primero, segundo etc. con letra
Área en Plan de Estudios			Corresponde al área según ejes curriculares que organizan todas las asignaturas por bloques según áreas y pueden ser: instrumental, educación, deporte, recreación, salud, administración
Créditos Total, de Horas por Semana			Corresponde al No. de créditos que cita el mapa curricular Corresponde al No. de horas por semana
Total, de Horas por Semestre Teoría			El número de horas por semana multiplicado por las semanas en el semestre será el total de horas teoría, practica y taller Rubro que corresponde al No. de horas en sesión de clase en



---

Práctica	el semestre Rubro que corresponde al No. de horas planeadas para aprendizajes prácticos en situaciones reales
Taller	Rubro que corresponde al No. de horas planeadas, horas de aprendizaje que se complementan a la práctica y al laboratorio, se refiere a tiempos en que el alumno construye y reconstruye aprendizajes, con la característica de que está en situaciones controladas es decir aun no en situaciones reales
Laboratorio	Rubro que corresponde al No. de horas planeadas para aprendizajes en situaciones controladas, situaciones simuladas
Prácticas Complementarias	Corresponde al desarrollo de aprendizajes que según la naturaleza de la asignatura que requiera este tipo de horas, es frecuente en el área de deporte, pero puede ser en cualquier área
Trabajo Extra-Clase	Se refiere a trabajos de tareas, individuales o de equipo
Fecha de Actualización	Dato que registra la última actualización del curso en tiempo
Clave y Materia Requisito	Es opcional, registra si la asignatura requiere necesariamente materias que le antecedan para escribirse en el curso.
Propósito del Curso	Redacción breve, clara, no en términos de objetivos, menciona lo más relevante en términos de aprendizaje del curso y en su discurso debe reflejar su intención y afinidad con el perfil profesional de la carrera y con el modelo educativo basado en competencias.

---



**Tabla 4.2. Formato Guía de Codificación según apartado 2 Correlación entre objeto de aprendizaje (columna 1), competencias (columna dos), dominios (columna tres), estrategias didácticas (columna cuatro) y evidencias de desempeño (columna cinco). Con la aclaración de que en todos los programas sólo se analizó el objeto de aprendizaje 1, en el supuesto que los demás objetos de aprendizaje de la asignatura tienen grandes posibilidades de mantener la misma organización.**

<b>Objeto de aprendizaje</b>	<b>Competencias</b>	<b>Dominios</b>	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Evidencias de desempeño</b>
Se refiere a los contenidos de la asignatura que el profesor cita como temas y subtemas	En este apartado deben aparecer las competencias que el docente cita en cada objeto de aprendizaje.	En este apartado deben aparecer dominios oficiales de los cuadros del plan de estudio, las cuales deben tener una correlación directa con las competencias mencionadas en la columna dos.	Se refiere la metodología utilizada por el docente, la cual debe justificar un modelo por competencias, en el entendido que el modelo considera metodologías actualizadas e innovadoras. Están correlacionadas con los dominios citados	Se refiere a los productos, demostraciones, evidencias que el alumno debe presentar, y están correlacionados con las estrategias didácticas, se planean por objeto de aprendizaje

<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b> (Bibliografía, direcciones electrónicas)	<b>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b> (Criterios, ponderación e instrumentos)
La bibliografía debe citarse de acuerdo a manual APA con los links para su localización. Como sugerencia en caso de ser libros físicos, es importante que estén al alcance de los estudiantes (De preferencia en las bibliotecas de la universidad).	Considera la evaluación como un proceso formativo y continuo que favorece el aprender a aprender. Se especifican los criterios, evidencias de desempeño e instrumentos que permiten evaluar a los dominios y resultados de aprendizaje y con ello acreditar el curso. Incluye los momentos de evaluación (Diagnóstica, parcial, final). Considera lo tipos de evaluación: auto evaluación coevaluación y heteroevaluación. Así como la ponderación.



**Tabla 4.3. Grado de complejidad de los propósitos de cada uno de los programas asignatura, según Correlación de los propósitos con el plan de estudio, perfil de egreso y objetivos curriculares.**

Programas	Propósitos	Comentarios	Complejidad
Programa de EF, en la Educación Básica	Conocer, analizar, reflexionar e interpretar plan y programas de...	Lo fundamental es que el estudiante conozca y comprenda un documento que es base para su aprendizaje. Recomiendan establecer dos verbos de actividad observable Hay que recordar que la “nieva escuela mexicana” es un tema más de política educativa, actualmente se trabaja en país con los programas 2011 y 2017.	Acciones de complejidad en el ámbito cognitivo Bajo
Planeación y Evaluación de la EF	Desarrollar competencias al interpretar el Plan de Estudios y Programas de la Educación Básica vigentes, así como diseñar unidades didácticas de educación física, utilizando estrategias didácticas y sugerencias de evaluación apropiadas, al identificar y aplicar...	Como es un tema más específico el nivel de complejidad será más alto, ya que con los conocimientos previos del conocimiento del programa ya se puede además de interpretar, analizar y aplicar lo relacionado con la planeación y evaluación desde diferentes perspectivas. Reconocer la planeación como una actividad compleja que va más allá del diseño, sino también la intervención didáctica y la evaluación.	Alto
Adecuaciones Curriculares en la EF	El estudiante es competente cuando orienta en el marco de la Integración e Inclusión educativa, la utilización y aplicación de conceptos y estrategias, llevando a la práctica las adecuaciones curriculares pertinentes en una clase de Educación Física con una actitud proactiva	El concepto de adecuación curricular implica un análisis de la EF desde diferentes aspectos, curricular, pedagógica, didáctica, alumnos con necesidades especiales, etc. Analizar, sintetizar y empezar a evaluar, son acciones recomendables para desarrollar competencias en este importante tema Un ejemplo de ello sería el momento actual, en la educación a distancia es necesario hacer adecuaciones en la curricula, también en el regreso a clases presenciales sería lo más recomendable hacer los ajustes correspondientes	



Un Práctica Educativa 1	Interpretar y aplicar el Plan y programas de estudio (Aprendizajes Clave 2018)...	Como parte de un seguimiento, estas asignaturas son en momento propicio para un aprendizaje crítico de la teoría, metodología y practica para un futuro desarrollo profesional.	
Práctica Educativa II	Que el estudiante sea competente al promover la enseñanza y práctica de la educación física, el deporte y la recreación desde y hacia su acción educativa...	Los niveles de complejidad serian altos, analizar, evaluar y crear, permitirían que el estudiante además de conocer y manejar los programas, diseñar y crear sus propias acciones pedagógicas y didácticas.	
El Plan de estudio	El Perfil de egreso	Los objetivos curriculares	



## Anexo 2. Entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes

### Entrevista semiestructurada a estudiantes:

#### Entrevista Estructurada a Estudiantes del programa analítico XXXXXXXX

1. ¿En términos generales los maestros te explicaron la relación de su materia que imparten con el perfil profesional de la carrera?
2. ¿En el tema de evaluación de aprendizajes podrías recordar cuales fueron las formas o las estrategias que los maestros han utilizado y con qué frecuencia?

Formas o estrategias	Frecuencia (0=nunca; 1= a veces; 3= siempre)	Observaciones
P Pruebas/Examen de opción múltiple		
P Portafolio		
P Pruebas/examen de preguntas abiertas/problematizadoras		
Ensayos		
M Mapas conceptuales		
Pr Proyecto formativo		
A Análisis de casos/solución de casos		
Di Diarios de campo		
Bi Bitácoras		
E Entrevistas		
A Análisis de lecturas con reflexión escrita		
P Participación en mesas de discusión		
P Participación en mesas de debate		
Pr Preguntas detonadoras		
R Rubricas		
N Narrativas de experiencias personales		
Vi Videgrabaciones		
Reportes de actividades		
O Otras, menciónelas:		

3.- ¿En términos generales como calificarías tu nivel de satisfacción respecto a cómo te han evaluado los aprendizajes, y por qué?

4.- ¿Qué recomendaciones, sugerencias harías a los maestros respecto a sus formas de evaluar las competencias en términos de aprendizajes?



### Entrevista Estructurada a Docentes del programa analítico: XXXXXX

1. ¿En términos generales, usted como docente explica la correlación de su materia que imparte con el perfil profesional de la carrera?
2. ¿En el tema de evaluación de aprendizajes podría recordar cuales fueron las formas o las estrategias que usted ha utilizado en el desarrollo de sus cursos, y con qué frecuencia las aplica?

Formas o estrategias	Frecuencia (0=nunca; 1= a veces; 3= siempre)	Observaciones
P Pruebas/Examen de opción múltiple		
P Portafolio		
P Pruebas/examen de preguntas abiertas/problematizadoras		
Ensayos		
M Mapas conceptuales		
Pr Proyecto formativo		
A Análisis de casos/solución de casos		
Di Diarios de campo		
Bi Bitácoras		
E Entrevistas		
A Análisis de lecturas con reflexión escrita		
P Participación en mesas de discusión		
P Participación en mesas de debate		
Pr Preguntas detonadoras		
R Rubricas		
N Narrativas de experiencias personales		
Vi Videograbaciones		
Reportes de actividades		
O Otras, menciónelas:		

3. ¿En términos generales cuál es su nivel de satisfacción respecto a como usted evalúa el desarrollo de competencias de los estudiantes?
4. ¿Conoce usted en términos generales los principios y las competencias de la renovación universitaria UACH-SD?
5. ¿Cómo una reflexión personal que cambiaría o agregaría a sus estrategias para evaluar aprendizajes desde las competencias?



### Anexo 3. Pauta de observación

**Tabla 4.2.2. Pauta de observación por frecuencia de actividades agrupadas en tres variables: planeación y organización en sesiones de clase; actitudes y valores en el desempeño docente; evaluación auténtica por experiencias de aprendizaje. Según intervención docente de participantes en el proyecto formativo del PID.**

ASPECTOS	Nula	Aceptable	Óptima
1.- Inicia y termina puntualmente sus clases y registra la asistencia de estudiantes.	0	1	2
2.- Promueve medidas de disciplina en la sesión de clase: puntualidad de los estudiantes, uso del lenguaje, uso de celulares, uso del uniforme.	0	1	2
3.- Maneja adecuadamente los recursos tecnológicos para la implementación de sesiones virtuales.	0	1	2
4.- El docente plantea actividades sorpresas que incitan a la provocación y afectividad en el desarrollo de aprendizajes.	0	1	2
5.- Presenta los objetivos de las actividades que se desarrollarán.	0	1	2
6.- Las actividades realizadas durante el desarrollo de la clase responden a un orden lógico y buscan alcanzar el objetivo de aprendizaje.	0	1	2
7.- Utiliza medios innovadores de apoyo a la docencia.	0	1	2
8.- Atiende a una planeación eficiente y eficaz a las estrategias didácticas que va a utilizar en la sesión de clase.	0	1	2
9.- Utiliza mediadores de comunicación: uso del lenguaje adecuado, mediadores corporales como la mirada, voz, gestos, postura.	0	1	2
10.- Ofrece comentarios positivos en relación con el comportamiento adecuado de los estudiantes.	0	1	2
11.- La mayoría de los estudiantes demuestra interés durante las actividades de aprendizaje (atienden, escuchan activamente, trabajan y/o participan).	0	1	2
12.- La sesión de clase son interesantes, amigables y motivantes.	0	1	2



13.- Demuestra respeto a pensamiento y opiniones de los estudiantes.	0	1	2
14.- Genera un clima de confianza y respeto en el grupo.	0	1	2
15.- Actúa con respeto ante el pensamiento y criterio de los estudiantes.	0	1	2
16.- Muestra una actitud propositiva en torno al desarrollo de los aprendizajes.	0	1	2
17.- Relaciona experiencias previas ante problemas cotidianos inherentes a la carrera.	0	1	2
18.- Da instrucciones claras y promueve el trabajo autónomo de los estudiantes.	0	1	2
19.- El docente introduce con un reto o una meta.	0	1	2
20.- La mayoría de las actividades promueven la creatividad e iniciativa de los estudiantes para proponer solución a problemas.	0	1	2
21.- Formula preguntas desafiantes, que estimulan aprendizajes en los estudiantes.	0	1	2
22.- Explica la articulación entre la teoría y la praxis de las actividades a los estudiantes.	0	1	2
23.- Hace preguntas durante el desarrollo de la clase para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados.	0	1	2
24.- Promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido al cierre de la clase.	0	1	2
25.- En su clase promueve el debate y discusiones en grupo para abordar problemáticas relacionadas con su carrera.	0	1	2
26.- Utiliza estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo ante el abordaje de problemáticas.	0	1	2
27.- Promueve la cultura de trabajo en equipo (trabajo colaborativo).	0	1	2
28.- Promueve el intercambio de experiencias.	0	1	2

Indicadores frecuencia

 Nulo

 Aceptable

 óptima



## Anexo 4. Taller con docentes

 <p><b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b></p> <p>Programa de Intervención Docente.</p>	<b>FECHA</b>	Lunes 13 de diciembre 2021
	<b>HORA</b>	11:00 a.m.
	<b>Plataforma</b>	<p><b>Presencial en la FCCF, Aula 104 virtual y en los espacios donde tienen su intervención docente los participantes al PID</b></p> 
<p><b>PROPÓSITO GENERAL:</b></p> <p>Formar a docentes, en procesos de evaluación auténtica de competencias, desde la perspectiva de la práctica reflexiva de su desempeño, mediante la aplicación del M-DECA y a través de la construcción, aplicación y retroalimentación de secuencias didácticas que refieran aprendizajes significativos en los estudiantes.</p>		
<p>Preguntas generadoras para socializar en la reunión. El contenido de su narrativa, la va a dialogar en una sesión grupal con los integrantes del curso/taller de intervención del programa de formación, es una actividad muy importante para abordar la práctica reflexiva. <b>Indicaciones:</b> Como se informó al principio del curso, en este espacio se solicita contestar las siguientes preguntas y sobre sus respuestas versará la socialización. Por favor se le solicita entregarme sus respuestas como parte de los contenidos a analizar en mi proyecto de investigación.</p>		
<p>1.-Describir la razón por las que acepto integrarse al programa de formación en evaluación auténtica por competencias, narre que lo motivo, su responsabilidad como docente formador de universitarios, su compromiso e identidad institucional.</p>		
<p>2. Narrar una experiencia personal, que en el tema de evaluación le haya ocurrido en su ejercicio profesional docente.</p>		
<p>3. Durante sus años como docente, describa una experiencia haciendo alusión a una estrategia didáctica que usted creativamente adapto o creo y logro implementar, reportándole u observando altas expectativas en los aprendizajes de los estudiantes.</p>		
<p>4. Durante sus años como docente, describa una experiencia de una estrategia que usted en algún momento aplicó, y que por diversos motivos usted decidió eliminarla en su práctica docente.</p>		



5. Hasta el momento describa su concepción, su opinión de lo que ha significado el proceso de evaluación de aprendizajes en su ejercicio profesional docente.
6. Al momento, después de haberse integrado al programa de formación, argumente que es lo que ha reflexionado respecto a los planteamientos que hace la evaluación auténtica, como la describiría, que es lo más relevante que ha identificado en el tema.
7. Narre lo que ocurrió cuando selecciono su problemática a trabajar en la secuencia didáctica
8. Cuáles son los obstáculos que se le han presentado para desarrollar el ejercicio del andamio cognitivo
9. Comparta su experiencia y resultados respecto a la retroalimentación que le hicieron los alumnos
10. Que cambios haría respecto a su planeación didáctica al abordaje de situaciones problema de la vida real, a sus estrategias de evaluar competencias.

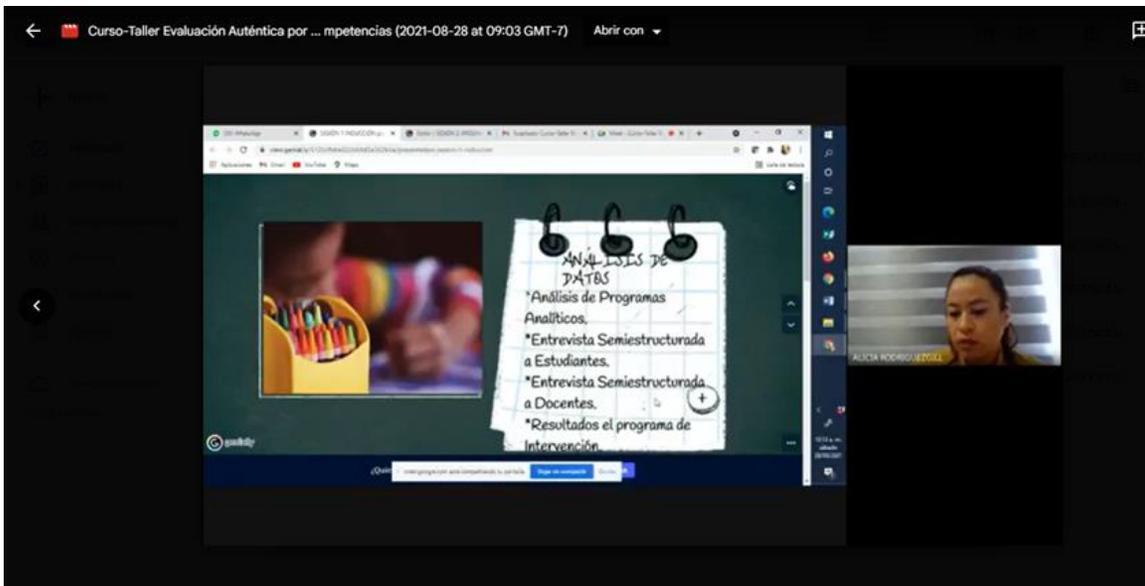
**Como información, se adjunta el cronograma que se planeó para I curso taller de formación docente en evaluación auténtica por competencias.**

**CRONOGRAMA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Objetos de Estudio	Semanas															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
I.INDUCCIÓN																
II.ARGUMENTACIÓN																
III.METODOLOGÍA																
IV.INSTRUMENTACIÓN																
V.RETROALIMENTACIÓN																
VI.PESENTACIÓN DE RESULTADOS																



## Sesiones de programa de intervención docente por MEET.





SESIÓN 2  
LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN  
LOS PROCESOS DE  
APRENDIZAJE

EMPEZAR

genially

¿Quieres hacer contenidos tan geniales como este? [¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡](#)

NESTOR R.M.

← **SESIÓN 4 EVALUACIÓN AUTÉNTICA CURSO-TALLER (2021-09-03 at 17:08 GMT-7)** Abrir con ▾

Carlos Monereo Font

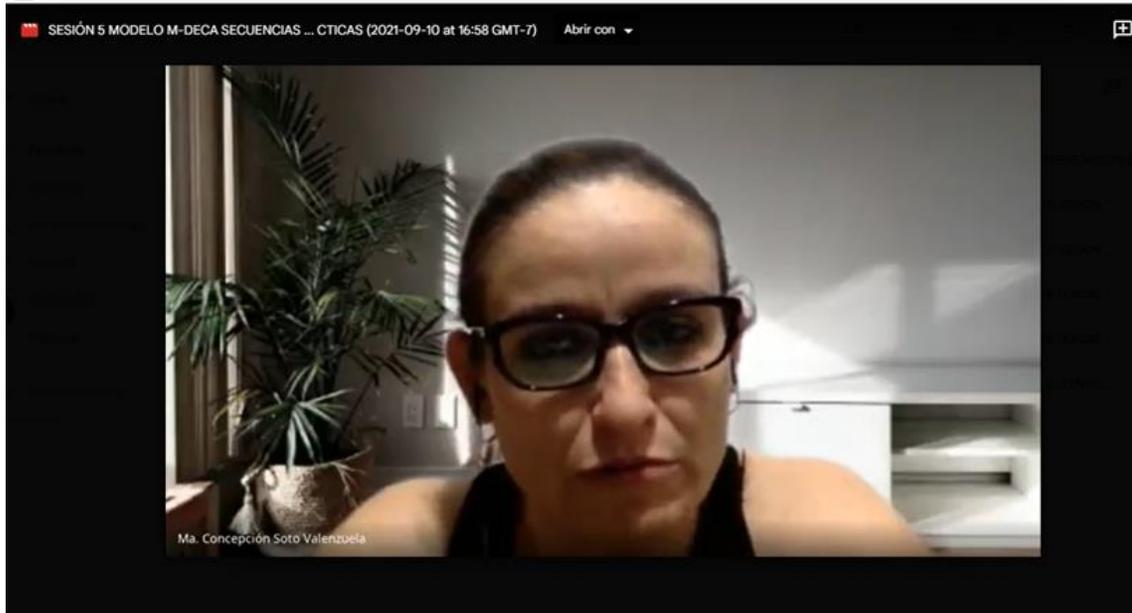
Nació en Barcelona en 1957. Estudió en la Universidad Autónoma de Barcelona, en la Facultad de Filosofía y Letras, doctorándose en Psicología.

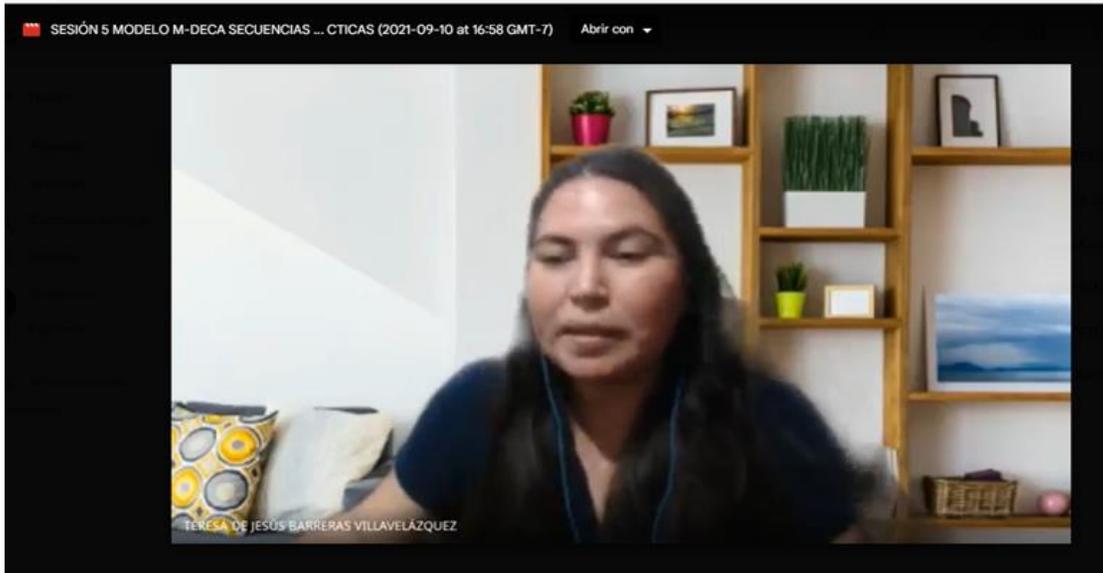
La evaluación auténtica de competencias (en Ing...)

MARADELCARMEN ZUECKENROQUEZ

genially

¿Quieres hacer contenidos tan geniales como este? [¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡](#)





SESIÓN 5 MODELO M-DECA SECUENCIAS ... CTICAS (2021-09-10 at 16:58 GMT-7) Abrir con

### Etapa 2: Intervención docente

- Se adaptó el diplomado de Formación docente para incluir contenidos de recreación.
- En el segundo módulo se incluyó el **Curso-Taller de Recreación para el Docente Universitario**.
- Duración total de 100 horas.
- Se desarrolló en instalaciones de la UACH.

Ramon Alfonso Gonzalez Rojas





SESION 8 EA POR COMPETENCIAS ANDAM ... OTEJO (2021-09-18 at 09:10 GMT-7) [Abrir con](#)

**Propuesta general para la construcción de la narrativa de la experiencia práctica reflexiva**

1. Describir lo mejor por lo que se puede integrar el programa de formación en evaluación auténtica por competencias.
2. Narrar una experiencia personal, que en el transcurso de la evaluación se haya convertido en una experiencia profesional docente.
3. Analizar el momento decisivo en la experiencia, los aspectos de lo que ha significado el proceso de evaluación de aprendizaje en su experiencia profesional docente.
4. Al momento, después de haberse integrado el programa de formación, que es lo que ha significado respecto a los procedimientos que para la evaluación auténtica, como la observación, que es lo más relevante que ha identificado en el transcurso.
5. Narrar lo que sucedió cuando seleccionó su experiencia y trabajó en la experiencia decisiva.
6. Cuidado con las palabras que se le han permitido para describir el episodio del episodio reflexivo.
7. Compartir su experiencia respecto a la implementación que le ha permitido su obtención.
8. Que cuando habla respecto al desarrollo de situaciones problemáticas, que fortalezcan.

MARIADEL CARMEN ZUCCHERROQUIZ

EVALUACION AUTÉNTICA SESIÓN 9 (2021-09-24 at 17:04 GMT-7) [Abrir con](#)

**II. Dispositivo de Formación**

**A. Situación-problema o Tarea/Proyecto.**

En la actualidad y dadas las características por las que atraviesa el Estado de Chihuahua, entre ellas, falta de tiempo, pandemia, estrés, la falta de seguridad, de espacios para la realización de la actividad física, como infraestructura; que cobra importancia, y que repercute en los ciudadanos, entre ellos los estudiantes (niños, jóvenes, adolescentes) adultos laboralmente activos, quienes son personas que están mayormente expuestos a los efectos y consecuencias de la falta de activación física, deporte y recreación.

MARIADEL CARMEN ZUCCHERROQUIZ

43:34 / 1:54:39



EVALUACION AUTÉNTICA SESIÓN 9 (2021-09-24 at 17:04 GMT-7) Abrir con

**Objeto de estudio**  
La aplicación de los acuerdos secretariales en el quinceor docente del Educador Párrafo.

**I. Presentación.**

**Descripción:**

- La Secretaría de Educación Pública (SEP), Acuerdo: 776/11/08/13/712 y el Difusor en el Diario Oficial de la Federación, las diversas disposiciones para el registro de estos convenios con fecha marzo 2021-2022
- Acuerdo número 23/021 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y regular los actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y orientada.

**Intenciones formativas.**

- Que los estudiantes conozcan los acuerdos secretariales entre otros, el de renovar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y orientada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica.

**Competencias.**

**Bases**  
Básicas: **Identificación** - Fidelidad respecto hacia valores, costumbres, pensamiento y acciones de sus padres, aplicando y conservando el entorno.  
**Selección de Prácticas** - Fomentar las diferentes formas de pensamiento, información.

## Observación de clases de proyectos formativos por MEET.

Tema 7. Contracción muscular (resumido) Abrir con

[https://thepoint.hew.com/espanol-MuArdeBeItab\\_577764](https://thepoint.hew.com/espanol-MuArdeBeItab_577764)



The presentation slide is titled "Lípidos" and features a mind map with the following categories:

- Lípidos con Ácido grasos**
  - Simples**
    - Acidos grasos
      - Caturados
      - Insaturados (monoinsaturados y poliinsaturados)
    - Triglicéridos
  - Complejos**
    - Fosfolípidos
    - Glicolípidos
    - Esteroles
- Lípidos sin Ácido grasos**
  - No esterificados
  - Alcoholes

Chemical structures shown include:

- Triglicéridos:** Glicerol + 3 ácidos grasos
- Fosfolípidos:** Glicerol + 2 ácidos grasos + un grupo polar
- Alcoholes:** Glicerol + 2 ácidos grasos + un grupo polar

The presentation slide is titled "Fisiopatología de la obesidad" and contains the following text:

- En la medida en que se acumulan lípidos en el adiposito, este se **hipertrofia** y en el momento en que la célula ha alcanzado su tamaño máximo, se forman nuevos adipositos a partir de los preadipocitos o células adiposas precursoras, y se establece la **hiperplasia**



← kug-ktjz-xms (2021-10-15 at 07:15 GMT-7)

Según el tipo de ambiente

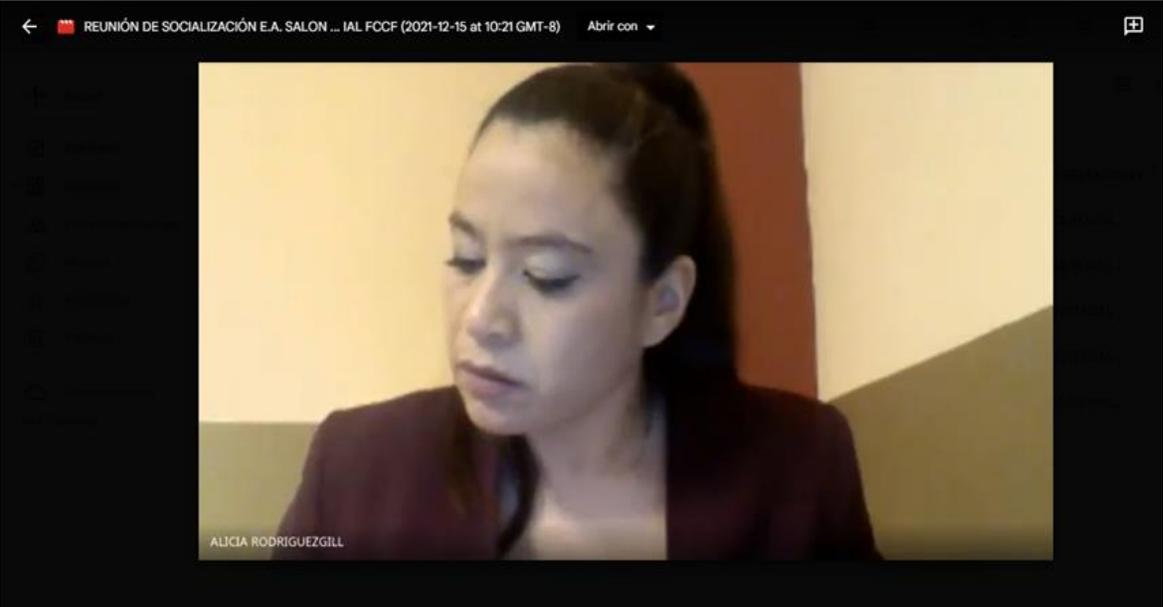
- Urbano
- Rural







**Taller de Socialización del programa de Intervención Docente por MEET.**





## Anexo 5. Formato del M-DECA



### FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

#### Objeto de estudio

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE  
CHIHUAHUA  
I. Presentación.

Este documento hace referencia a un objeto de aprendizaje de la materia de adecuaciones curriculares en la educación física, enfatizando en las competencias docentes, actividades de aprendizaje y la forma de evaluar.

#### Referencia:



**Intenciones formativas.**

**Competencias.**

## **II. Dispositivo de Formación**

**A. Situación-problema.**

**B. Evidencias de desempeños**

**C. Actividades de aprendizaje**

**D. Recursos o saberes**

## **III. Dispositivo de Evaluación**

## **IV. Referencias bibliográficas**



## Anexo 6. Formato de programas analíticos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA	DES:	SALUD
 <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA</p> <p><b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA</b></p> <p><b>SECRETARÍA ACADÉMICA</b></p> <p><b>Nombre de la materia</b></p> <p><b>Elaboró:</b></p> <p><b>Nombre del maestro(a) responsable de desarrollar el programa</b></p> <p><b>Colaboró</b></p> <p><b>Nombre del o los maestros que colaboraron en el diseño del programa</b></p>	<b>Programa Educativo:</b>	Licenciatura en Educación Física
	<b>Área de Formación:</b>	Básica, profesional, Específica, Optativa
	<i>Área Curricular</i>	Docencia para la EF, Salud para la EF, Recreación Física, Danza, Actividad Física y Deporte escolar, Administración para la EF, Formación General Universitaria
	<b>Clave de la materia:</b>	Consultar malla curricular
	<b>Semestre:</b>	
	<b>N° de Créditos:</b>	Consultar malla curricular
	<b>Total de horas por semana:</b>	Consultar malla curricular
	<b>Horas de teoría (aplica para el total de horas del semestre, aplica para peso en créditos):</b>	Consultar malla curricular
	<b>Horas de taller (aplica para el total de horas del semestre, aplica para peso en créditos):</b>	Consultar malla curricular
	<b>Horas de laboratorio (aplica para el total de horas del semestre, aplica para peso en créditos):</b>	Consultar malla curricular
	<b>Horas de práctica (aplica para el total de horas del semestre, aplica para peso en créditos):</b>	Consultar malla curricular
	<b>Prácticas complementarias (no aplica para el total de horas del semestre):</b>	
	<b>Trabajo independiente (no aplica para el total de horas del semestre, si aplica para peso en créditos):</b>	Consultar malla curricular
	<b>Total de horas Semestre:</b>	



	<b>Materia (s) prerequisite (s):</b>	<b>Ninguna</b>
	<b>Fecha de actualización</b>	<b>Mayo 2023</b>
<b>Descripción del curso</b> En este apartado se sugiere una redacción de que es lo que ofrece al estudiante a su formación profesional, entre líneas hacer alusión a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación a competencias</li> <li>• Hacer alusión al aspecto(s), del perfil profesional que tiene su correlación con el curso.</li> </ul>		
<b>Problema del contexto:</b> Problemática general probable que él estudiante puede enfrentar en su ejercicio profesional y que el curso puede apoyar en su contenido		
<b>Competencia a desarrollar</b> Se escribe el nombre y tipo de la competencia (B, P o E). Se describe la definición general de la (s) competencia (s) a desarrollar o fortalecer con esta unidad de aprendizaje		

OBJETOS DE ESTUDIO	COMPETENCIAS	DOMINIOS (RA)	METODOLOGÍA	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>Objeto de estudio 1</b>  En este apartado se debe citar la problemática específica derivada de la problemática general referida en el propósito de la asignatura.  Se pueden citar los temas y subtemas que le da cuerpo al objeto de aprendizaje.  *Se recomienda de cuatro a cinco objetos de estudio.  **Los objetos	En este apartado se debe citar las competencias que se promueven en este objeto de estudio. Son las competencias registradas en el plan de estudios.	En este apartado deben aparecer dominios oficiales de los cuadros del plan de estudio, las cuales deben tener una correlación directa con los objetos de aprendizaje, con las competencias mencionadas en la columna dos.	Se refiere la metodología utilizada por el docente, la cual debe justificar un modelo por competencias, en el entendido que el modelo considera metodologías actualizadas e innovadoras. Están correlacionadas con los objetos de aprendizaje, con las competencias y con los dominios citados  Ejemplos:  Lecturas complementarias  Vídeos  Estudio de caso	Se refiere a los productos, demostraciones, evidencias que el alumno debe presentar, y están correlacionados con las estrategias didácticas, se planean por objeto de aprendizaje y obviamente con todas las columnas anteriores	Se refiere a los instrumentos de evaluación, que obviamente contienen criterios de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, exámenes problematizadores, entre otros)  Se puede Incluir % en términos de productos que dará peso a este objeto de aprendizaje.



de estudio deben estar redactados por celdas separadas			Trabajo en equipo Mesas de discusión Proyectos formativos Tablas de caracterización Mapas conceptuales Dramatizaciones Entre otras...		
<b>Objeto de estudio 2</b>					
<b>Objeto de estudio 3</b>					
<b>Objeto de estudio 4</b> Se recomienda en el último objeto de estudio, considerar un producto integrador, concluyente de los objetos de aprendizaje antes citados en el curso					

FUENTES DE INFORMACIÓN	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
(Bibliografía, direcciones electrónicas)	(Criterios, ponderación e instrumentos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>La bibliografía debe citarse de acuerdo a manual APA con los links para su localización si es el caso.</li> <li>Como sugerencia, en caso de ser libros físicos, es importante que estén al alcance de los estudiantes (De preferencia en las bibliotecas)</li> </ul>	<p>Considera la evaluación como un proceso formativo y continuo que favorece el aprender a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atender los lineamientos institucionales de la Dirección académica, tres evaluaciones en el semestre (30%, 30%, 40%).</li> <li>Se especifican en resumen los criterios, evidencias de desempeño e</li> </ul>



de la universidad).

instrumentos que permiten evaluar: competencias, dominios y evidencias de desempeño para acreditar el curso.

- Incluye los momentos de evaluación (Diagnóstica, parcial, final).
- Considera lo tipos de evaluación: auto evaluación coevaluación y heteroevaluación.

## CRONOGRAMA DEL AVANCE PROGRAMÁTICO

### S E M A N A S

Objetos de Aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Objeto de estudio 1:	X	X	X													
Objeto de estudio 2:				X	X	X										
Objeto de estudio 3:							X	X	X							
Objeto de estudio 4:										X	X	X				
Objeto de estudio 5:													X	X	X	X

**"Educar para la vida, a través del movimiento"**

**Elaboro: Dra. María del Carmen Zueck Enríquez (2023)**



## Anexo 7. Oficio de consentimiento de director del FCCF

a 28 de octubre del 2020  
Of/01

**DR. JUAN FRANCISCO AGUIRRE CHAVEZ**  
**DIRECTOR DE LA FCCF**

Presente:

Por medio de la presente le envío un cordial saludo y a la vez solicitarle de la manera más atenta su apoyo y colaboración para realizar investigación doctoral en las instalaciones de la facultad en la que usted dirige, la cual consiste en aplicar entrevistas a docentes en el área de educación del plan curricular de la licenciatura en educación física, para la parte metodológica del proyecto; siendo el tema doctoral el siguiente ***Evaluación auténtica de competencias en universitarios, en educación física: un programa de intervención docente*** con el objetivo de valorar competencias para la formación en educación física de docentes a través del diseño e implementación de un programa de intervención para la evaluación auténtica en el área de educación de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física en la ciudad de Chihuahua, México.

Cabe hacer mención que la actividad y responsabilidad del estudio corresponde a la doctorante MAPE. Alicia Rodríguez Gill, bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Zueck Enríquez.

Agradezco de antemano su apoyo, convencida de que el trabajo colaborativo favorece cumplir metas favorables al contexto, sin más por el momento quedo a sus órdenes.

**ATENTAMENTE**

M.A.P.E Alicia Rodríguez Gill

CCP. MED. Víctor Manuel Ordoñez Morales. Secretario Académico de la FCCF.



## Anexo 8. Oficio a docentes para invitación a programa de intervención.

  
ESTADAD AUTÓNOMA DE  
CHIHUAHUA

Chihuahua, Chih., a 18 de agosto 2021

**Dr. Ramón Alfonso González Rivas**  
**PRESENTE**

Estimado Maestro:

Después de saludarle y desearle lo mejor en este semestre que inicia, lo estamos convocando a un curso taller de intervención docente centrado en la temática de evaluación por competencias. Esta actividad de actualización y capacitación se justifica con el siguiente antecedente que a continuación se informa:

En una reciente investigación que abordó la problemática de evaluación por competencias, que se desarrolló en Licenciatura de Educación Física (LEF) en el área curricular de educación, como parte de una actividad programada por la M.A.P.E. Alicia Rodríguez Gill, estudiante del Programa de Doctorado Ciencias de la Cultura Física, se encontraron áreas de oportunidad (debilidades), que demandan ser atendidas. Por otra parte, reconociendo la coyuntura que vive la universidad con la actual renovación curricular, puede ser el momento idóneo para continuar atendiendo la calidad de nuestros programas académicos.

Por tal motivo, se ha integrado un grupo de docentes con experiencia de desempeño en contextos de educación física que tienen si intervención en la LEF, para su actualización y capacitación en evaluación auténtica de aprendizajes, que es un lineamiento que justifica en modelo educativo universitario. Los ponentes del curso taller y las fechas y horarios del programa, se informarán y acordarán en una sesión presencial que se programa para el lunes 23 de agosto a las 11 horas en las instalaciones de la FCCF en la Secretaría Académica.

**“Educar para la Vida, a través del Movimiento”**

**ATENTAMENTE**



**M.E.D. Victor Manuel Ordóñez Morales**  
**SECRETARIO ACADÉMICO**

  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA  
SECRETARÍA ACADÉMICA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**Chihuahua:** Campus Universitario #2  
Perif. de la Juventud y Circuito Universitario S/N  
C.P. 31125 Cd. Chihuahua, Chih., México  
Tel. +52 (614) 158.9900

**Cd. Juárez:**  
Av. Henry Dunant, No. 1000 Zona Pronaf  
C.P. 32315 Cd. Juárez, Chih. México  
Tel. +52 (614) 439.1500  
Ext. 4670, 4671, 4672

uach.mx