



El desarrollo de competencias en el Prácticum de la formación universitaria de estudiantes de Educación Física

Competence development during the Practicum of Physical Education students' university training

O desenvolvimento de competências no *Practicum* na formação universitária de estudantes de Educação Física.

Tiago Vera-Assaoka

Universidad de Los Lagos, Chile

tiago.vera@ulagos.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0144-7907>

Diego Castro Ceacero

Universitat Autònoma de Barcelona, España

diego.castro@uab.cat

 <https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>

RESUMEN:

La formación inicial docente por competencias representa un enfoque formativo que las universidades chilenas han establecido para estructurar el marco curricular de sus titulaciones. Este enfoque presenta un diseño no disciplinar y, por tanto, más orientado al desempeño profesional. El presente estudio tiene como objetivo identificar el nivel de desarrollo percibido de tres competencias específicas (la competencia de corporeidad, la planificación y el uso de la tecnología) durante el Prácticum de la formación universitaria inicial de la carrera de educación física por parte de los tutores universitarios, tutores de centro y los estudiantes en una universidad chilena el año 2020. En un estudio de caso y mediante la administración de un cuestionario, los resultados muestran niveles sensibles de desarrollo en las tres competencias analizadas, aunque se desarrollan de forma diferente según la tipología del Prácticum. Se ratifica que el Prácticum es determinante para el desarrollo de competencias según sus protagonistas.

PALABRAS CLAVE: Prácticum, Formación Inicial Docente, Competencias, Educación física.

ABSTRACT:

Initial teacher training by competences represents a training approach that Chilean universities have established in order to structure the curricular framework of their degrees. This approach presents a non-disciplinary design and it is therefore more oriented towards professional performance. The present study aims to identify the perceived level of development of three specific competences (corporeality competence, planning and use of technology) during the Practicum of the initial university training of the physical education course, by school tutors, university tutors and students, in a Chilean university in 2020. In a case study and through the administration of a questionnaire, the results show sensitive levels of development in the three competences analyzed, although they are developed differently according to the typology of the Practicum. This study confirms that the Practicum is decisive for the development of competences according to its participants.

KEYWORDS: Practicum, Initial Teacher Training, Competences, Physical Education.

RESUMO:

A formação inicial de professores por competências representa uma abordagem de treinamento que as universidades chilenas estabeleceram para estruturar a grade curricular de seus diplomas. Esta abordagem tem um desenho não-disciplinar e, portanto, é mais orientada ao desempenho profissional. O presente estudo visa identificar o nível percebido de desenvolvimento de três competências específicas (a competência de corporificação, o planejamento e uso das tecnologias) durante o *Practicum* da formação universitária inicial do curso de graduação em Educação Física por tutores universitários, tutores do centro e estudantes em uma universidade chilena no ano de 2020. Por meio de um estudo de caso e da administração de um questionário, os resultados mostram níveis sensíveis de desenvolvimento nas três competências analisadas, embora elas se desenvolvam de forma diferente dependendo do tipo de prática. Está confirmado que o *Practicum* é um fator determinante no desenvolvimento das competências de acordo com seus protagonistas.

PALAVRAS-CHAVE: *Practicum*, Formação inicial de professores, Competências, Educação Física.

Recepción: 28 Junio 2022 | Aprobación: 15 Septiembre 2022 | Publicación: 01 Octubre 2022

Cita sugerida: Vera-Assaoka T. y Castro Ceacero, D. (2022). REI desarrollo de competencias en el Prácticum de la formación universitaria de estudiantes de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 24(4), e234. <https://doi.org/10.24215/23142561e234>



1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente por competencias representa un enfoque formativo que las universidades chilenas han establecido para estructurar el marco curricular de sus titulaciones. Este enfoque presenta un diseño no disciplinar y, por tanto, más orientado al desempeño profesional (Pavié-Nova, 2007; Ortiz-García, Rodríguez-Ribalta, Sardiñas-Arce, Balado-Sansón y Portuondo-Alacán, 2016). Bajo esta perspectiva la formación se orienta hacia un perfil de egreso (competencial) desde una decidida visión laboral (Gacel-Ávila, 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2016). Investigaciones previas (Rodicio e Iglesias, 2011) han determinado que el Prácticum en la formación inicial docente universitaria representa un escenario ideal para el desarrollo de los distintos tipos de competencias, tanto las genéricas como las transversales, debido a su relación con aspectos de empleabilidad, en este sentido entendemos por Prácticum como un periodo de la formación inicial docente que el estudiante pasa en contextos laborales reales trabajando con profesionales de su especialidad (Zabalza, 2003) el cual pretende establecer una alternancia o complemento de los estudios académicos con la formación laboral (Zabalza, 2006). Igualmente se ha determinado que, en los estudios sobre la eficiencia y utilidad del Prácticum como escenario para la formación de competencias, deben considerarse los distintos protagonistas que intervienen: el estudiante, el profesorado universitario que actúa como tutor y el tutor del centro escolar. El desarrollo de diferentes tipos de actividades formativas en el centro escolar (como contexto formativo) favorece el desarrollo de actuaciones concretas en el centro y el aula (De Tezanos, 2007; Zabalza, 2013) lo que permite niveles claramente diferenciados (Puentes, 2013).

La aproximación al propio concepto de “competencia” no es sencilla ni unívoca y presenta múltiples aproximaciones en esta investigación se acuerda con Ortiz et al. (2016) que la competencia representa una estructuración poliédrica y compleja conformada por una estructura determinada por conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, siendo la combinación de todos los conceptos anteriores y la posibilidad de un desempeño demostrable. Lo que implica “saberes”, “saber hacer”, actitudes y valores, como “saber ser y saber estar” (Mas-Torelló, 2011), supone su visualización en escenarios laborales reales, para su eventual análisis según el curso (Korthagen, 2011). En este contexto de formación orientado al ejercicio profesional, el Prácticum se convierte en un escenario ideal, para el desarrollo de competencias (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013; Armellini y Padilla-Rodríguez, 2017; Tejada-Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017). Junto a la orientación y apoyo, como una de las condiciones esenciales para la acción formativa (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004) y aprendizaje de la enseñanza (García y Ferrer, 2016), lo cual a su vez posibilita la colaboración y coordinación con los centros educativos para fines formativos (Calvo, 2013).

El estudiantado tiene buena percepción hacia la experiencia de aprendizaje de competencias en el Prácticum (Alemany-Costa y Perramon-Tornil, 2015), el ver hacer, hacer y hacer ver (González, 2001), aporta a la construcción de su identidad profesional. Armengol-Asparó, Castro-Ceacero, & Jariot-García, 2011; Runte-Geidel y Lorente-García, 2014. Gu y Benson, 2015), como un factor que explica las competencias (Lentzen, 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses 2017).

Los niveles de desarrollo de las competencias en el Prácticum se denominan profesionales y constituyen el nivel de desarrollo más alto y complejo, algunos estudios indican que el desarrollo de éstas competencias, estaría dado por las posibilidades del estudiante para aplicarlas (Perrenoud, 2006; Roegiers, 2008), por lo que se sugiere analizar los niveles de desarrollo implicando al estudiante (Mendoza-Lira y Cobarrubias-Apablaza, 2014) y a los centros de práctica (Tejada-Fernández y Navío-Gámez, 2019), debido a que el enfoque de éstos, es gestionar la enseñanza en un contexto con sus retos específicos (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves, 2014).

En el itinerario formativo por competencias existen diferentes tipologías de competencias, las básicas entendidas como las que se relacionan al análisis, comprensión, resolución de problemas, procesamiento de información, básicas para la adquisición de otras competencias. En segundo lugar, las genéricas las cuales se relacionan a varias disciplinas y son elementales para la inserción laboral y en tercer lugar las denominadas específicas, éstas se identifican con una profesión, su desarrollo requiere un especial foco en la especialidad (Fernández, 2016). En este enfoque formativo, el desarrollo de la competencia se consolida en una cualificación, que permite evidenciar si la persona está capacitada para desempeñar una profesión (Urcos, Urcos y Urcos, 2019).

La Universidad se ha visto orientada a satisfacer a las necesidades que existen en la sociedad, producto de lo cual la formación de profesionales se adecua a estos cambios mediante diversas estrategias, como la formación por competencias (Organización de Naciones Unidas (ONU), 1998), contextualizadas lo más próximo al desempeño que solicita el medio profesional (Tünnermann-Bernheim, 2007), sobre la base de conocimientos prácticos del contexto socio laboral (Vallejos, Pimentel y Oramas, 2012), debido a esto existe consenso en diseñar una formación con elementos teóricos y prácticos que el estudiante debe demostrar en contextos profesionales y que haga posible los perfiles de egreso. La competencia en la universidad puede concebirse de diversas maneras, pero la centralidad es que el estudiante universitario sea capaz de tomar decisiones basadas en evidencias en su práctica profesional, cualificación que se determina mediante una serie de procedimientos formativos, de esta manera se intenta formar o capacitar una persona para desempeñarse en una carrera profesional laboral, con un repertorio de herramientas que permitan resolver problemas en su disciplina de manera inicial (Gómez-Rojas, 2015).

Por esta razón, en diversas facultades universitarias las temáticas de investigación analizan el desarrollo de competencias profesionales (Gairín-Sallán, Armengol-Asparó, Muñoz-Moreno, y Rodríguez-Gómez, 2015; Tejada-Fernández, Carvalho-Dias, y Ruiz-Bueno, 2017) mediante el establecimiento de unos desempeños observables (Blanco, 2009; Miró y Capó, 2010; Villarroya y Bruna, 2014) como el de la funcionalidad, el de extensión (en percepciones, normas, colaboración, etc.) y considerando las normas que rigen en cada contexto (Rychen y Salganik, 2003).

2. LAS COMPETENCIAS Y EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

En el caso de Chile, país en donde se desarrolla este estudio, su referencial teórico de competencias es el proyecto alfa-tuning y la investigación a partir de este enfoque y otros, permiten consolidar hoy que cada institución establezca las competencias relacionándolas a las necesidades del territorio y políticas ministeriales (Villa y Poblete, 2011).

Los fundamentos para la adopción de las competencias en la formación, tienen como objetivo la promoción de la convergencia universitaria, articular redes, la colaboración y una estructura de la formación universitaria comparable (Centro Nacional Tuning Chile, 2004; Deusto University y Groningen University, 2007). Los perfiles de egreso se constituyen a partir de competencias y resultados de aprendizaje los que contienen aspectos de la consecución de una competencia con base en la efectividad de los desempeños profesionales y problemáticas planteadas por la sociedad (Arias-Arias y Lombillo-Rivero, 2019). El esquema formativo se constituye flexible, con cambios en los contenidos de las competencias según las necesidades del medio, por lo cual el aprendizaje constituido en la experiencia práctica es determinante para el desarrollo de los niveles de las competencias profesionales y constatación de éstas, se argumenta que todos los componentes de la competencia se transfieren y validan en acciones planificadas en contextos socio profesionales (Vallejos et al. 2012).

La formación inicial docente basada en competencias es un enfoque flexible pero sobre todo una formación basada en la evidencia desde la profesionalización (Tardif y Cantón, 2018), muchas disciplinas colaboran en

la consecución de estos propósitos y dos instituciones, Universidad y centros educativos, ambas con retos en el desarrollo de trabajos conjuntos (Ball y Feiman-Nemser, 1988).

La formación vinculada a las necesidades del entorno, coincide con proveer al estudiante las competencias para resolver los problemas del mismo, en este sentido se le asigna importancia al Prácticum porque el estudiante mediante la reflexión de su práctica puede transferir los conocimientos teóricos aprendidos previamente, identificar otros, tomar decisiones en base a la evidencia, identificar los niveles de desarrollo de las competencias, constatar el aprendizaje del alumnado de centro, entre otros.

La evaluación de los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes supone su visualización en contextos socio laborales, por parte de los agentes intervinientes, tutor de universidad, tutor de centro educativo y practicante, con instrumentos que den cuenta de ello.

En el caso estudiado, las competencias profesionales docentes se adscriben según la determinación práctica ministerial, en acciones concretas (Ministerio de Educación Chile (MINEDUC), 2011), a) preparación para la enseñanza, organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos, c) enseñanza para el aprendizaje de los alumnos, d) Profesionalismo docente.

Lo anterior debe visualizarse desde la consecución de conocimientos teóricos introductorios y prácticos, hasta el nivel competencial para que el estudiante pueda ejercer con autonomía el proceso de enseñanza, lo cual supone una organización compartida con los centros educativo. Se sabe que las competencias entendidas como desempeños profesionales se desarrollan en tanto su posibilidad de aplicación en los centros educativos, por lo mismo el estudio sobre su desarrollo en el Prácticum es un aporte a la formación inicial del profesorado, en el caso estudiado.

3. LAS COMPETENCIAS Y EL PRÁCTICUM, EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE

La formación inicial por competencias del profesorado de educación física de Chile, se orienta mediante estándares proporcionados desde el Ministerio de Educación a las instituciones universitarias para el establecimiento de la malla curricular, (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2008; 2011; 2012), la relación entre las orientaciones y la formación universitaria recibida es evaluada mediante una prueba antes de egresar, la comisión nacional de acreditación además revisa los sistemas de práctica y el desarrollo de la vinculación con el medio por su peso en la formación de profesores, entre otros (Schön, 1992; Bascopé, Domínguez, Meckes y San Martín, 2012; Comisión Nacional de Acreditación, 2016).

Las orientaciones ministeriales, entregan una estructura para las competencias genéricas y específicas, pero el contenido de éstas, son decididas por la carrera mediante consulta, académicos de la carrera, investigadores nacionales y extranjeros, estudiantes, egresados, representantes de centros educativos.

Algunos estudios han planteado la necesidad de estudiar las competencias que contengan procedimientos que faciliten las buenas experiencias del alumnado de centro, en la clase de educación física (Ntoumanis y Biddle, 1999; Biddle, 2001; Papaioannou, Marsh y Theodorakis, 2004). En consecuencia se establecen algunas competencias en el itinerario formativo del alumnado de la carrera en educación física, según el caso estudiado:

1. La competencia del desarrollo de la corporalidad, en donde el estudiante debe proponer y liderar alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea, con un nivel egreso, en el que debe demostrar que implementa acciones sobre el desarrollo de la corporalidad a personas de distintos grupos etarios. Ésta competencia, en la disciplina de la educación física busca superar prácticas pedagógicas con sesgos (Clément-Guillotin et al. 2013), los discursos inapropiados sobre

estereotipos corporales (Kirk, 2006) o la excesiva fijación y promoción de la educación física entendida como rendimiento deportivo, mediado en ocasiones por el pasado del profesorado de educación física vinculado al deporte de rendimiento, en definitiva éstas prácticas tienden a excluir, otras expresiones del movimiento o prácticas inclusivas (Núñez, Campos, Alfaro, Holst, 2013).

2. La competencia de la planificación, en donde el estudiante debe proponer y liderar alternativas de solución efectiva frente a dificultades en el entorno que le rodea, con un nivel de egreso en el que debe demostrar que planifica acciones para la autogestión, cogestión, organización, control y evaluación de los procesos en la administración de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. La planificación u organización didáctica de la enseñanza, es una de las competencias generales docente basales de la práctica docente y es requerida tanto en el sistema chileno, así como en otras latitudes y disciplinas (CPEIP, 2014; Gómez, Del Valle Díaz, y De la Vega Marcos, 2018).
3. La competencia del uso de la tecnología, en donde el estudiante debe usar la tecnología para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, con un nivel de egreso en el cual debe demostrar que propone la utilización del uso de la tecnología, como medio para el aprendizaje y construcción de nuevas informaciones o conocimientos. El uso de la tecnología y gestión de la información, es una de las competencias profesionales prescritas en el sistema chileno, debido a su rol en la actualización de conocimientos profesionales e influencia en los aprendizajes de los estudiantes (CPEIP, 2014), es un apoyo en la gestión docente y se considera una herramienta que facilita el proceso de enseñanza (Kay y Knaack, 2009).

El Prácticum en el mismo contexto de investigación, se ubica en el último año y se desarrolla de manera secuencial según tres tipologías diferentes:

1. *Práctica de observación y ayudantía*: el propósito de esta práctica es promover en el estudiantado la capacidad de generar competencias utilizando la observación en el aula a través de diversos instrumentos, adquiriendo destrezas para diseñar, desarrollar estrategias y técnicas de observación y utilizarlas en la práctica siguiente.
2. *Práctica de experiencia profesional en educación física*: el estudiantado puede desarrollar esta práctica en diversos contextos elaborando y ejecutando un programa de actividad física y/o deportiva a diferentes grupos humanos, aplicando las competencias adquiridas en asignaturas previas.
3. *Práctica de experiencia profesional docente*: en esta práctica el estudiante se desempeña en un establecimiento educacional, realizando su proceso de enseñanza entregando herramientas, tanto personales como de su especialidad para optimizar el desarrollo de sus estudiantes en los contenidos planificados de acuerdo al nivel de enseñanza, con un sentido crítico y reflexivo de su quehacer pedagógico. Para aprobarla el estudiante deberá cumplir con una serie de requerimientos que forman parte de su ruta formativa en el establecimiento educacional, demostrando sus competencias pedagógicas y disciplinarias para dar cumplimiento a las nuevas exigencias ministeriales establecidas y el propio perfil de egreso.

Por todo lo anterior, se propone como objetivo de esta investigación, identificar el nivel de desarrollo percibido de la competencia del desarrollo de la corporalidad, la competencia de la planificación y la competencia del uso de la tecnología, durante el Prácticum de la formación inicial de la carrera de educación física por parte de los tutores de centro, tutores universitarios y estudiantes, en una universidad chilena el año 2020.

4. METODOLOGÍA

Se presenta un estudio a partir del método del caso único desarrollado en la carrera de educación física de la Universidad de Los Lagos (Chile) mediante una metodología cuantitativa.

El cuestionario en su diseño consideró competencias de la formación del profesorado de educación física, más específicamente, las competencias sobre el desarrollo de la corporalidad, la competencia de planificación y la competencia del uso de la tecnología. El instrumento, organizado en escala Likert, permite vincular conceptos abstractos con simbología numérica (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2008). Las cuestiones hacen referencia a las competencias objeto de estudio y todas las unidades de medida de los enunciados en cada Prácticum son iguales. Las opciones de respuesta se concretan en cuatro niveles de autopercepción del desarrollo de las competencias. Se consignó que un puntaje bajo se interpreta como el nivel “1. Nada” y el más alto se denominó “4. Mucho”. Por lo cual se entiende que un puntaje alto, implica un mayor nivel de desarrollo en la competencia de la corporalidad, la competencia de la planificación o la competencia del uso de tecnología en los Prácticum.

De manera previa a su aplicación el instrumento fue validado por jueces teóricos en la temática (3 expertos) y jueces prácticos (3 tutores) para determinar de cada ítem su pertinencia, univocidad, importancia, comprensión de las preguntas y contexto aplicativo al caso y experiencia. Con el propósito de verificar la comprensión del instrumento, para su administración en estudiantes, se aplica a una muestra de estudiantes de Prácticum de un curso académico anterior. Los resultados de la validación indican, la necesidad de incorporar a las competencias los niveles de egreso, para mejorar la comprensión y el fin formativo de las mismas. La fiabilidad del instrumento presentó excelentes propiedades psicométricas y consistencia interna, entre 0.9788 y 0.9796, y α de Cronbach de .979514 para el total de la escala.

La invitación para participar en el estudio puede verse en la tabla 1, se realizó a la totalidad de sujetos intervinientes en el Prácticum: estudiantes $n=47$, tutores de centro $n=23$ y tutores de Universidad $n=8$, la participación voluntaria definitiva en el estudio, constó de estudiantes $n=37$, tutores de centro $n=20$ y tutores de Universidad $n=7$.

TABLA 1
Informantes

Tipología de informantes	Muestra invitada	Muestra definitiva
Estudiantes de Prácticum	47	37
Tutores de Centro	23	20
Tutores de Universidad	8	7
Total general	78	64

Para el análisis de los datos se usó estadística descriptiva por cada una de las variables consignadas obteniendo frecuencias y porcentajes, a partir de las valoraciones de los estudiantes, tutores de centro y tutores de universidad, se utilizó el estadístico SPSS 24 para identificar los niveles de desarrollo de las competencias en el Prácticum de la formación universitaria de educación física.

5. RESULTADOS

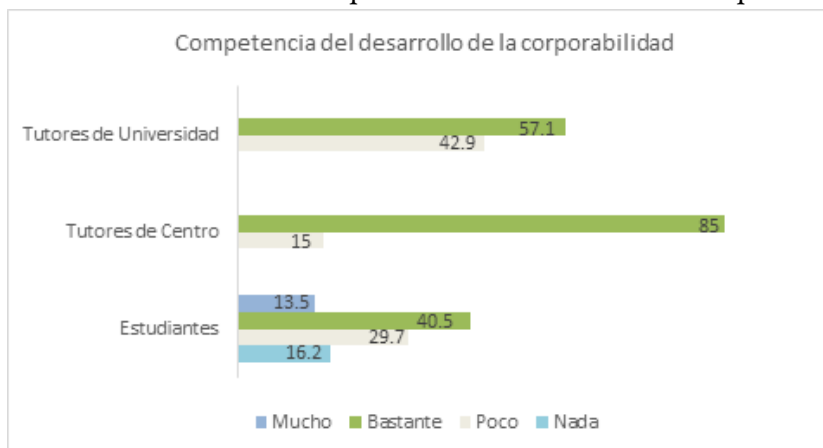
Una vez analizados los datos recogidos a partir del proceso de aplicación del cuestionario se presentan los resultados descriptivos obtenidos de las competencias, considerando las respuestas del total de informantes organizados por los tipos de Prácticum.

5.1 Prácticum: Observación y ayudantía

Los resultados de cada enunciado sobre el nivel de desarrollo de las competencias, se presentan en el Prácticum de observación y ayudantía, en los gráficos (1, 2, 3).

En la competencia del desarrollo de la corporalidad, el panorama general demuestra que hay acuerdo en los tres grupos respecto del nivel de desarrollo de esta competencia, las frecuencias se sitúan en bastante, no obstante, una cantidad importante de informantes, señala poco o nada de desarrollo en esta competencia (Ver gráfico 1).

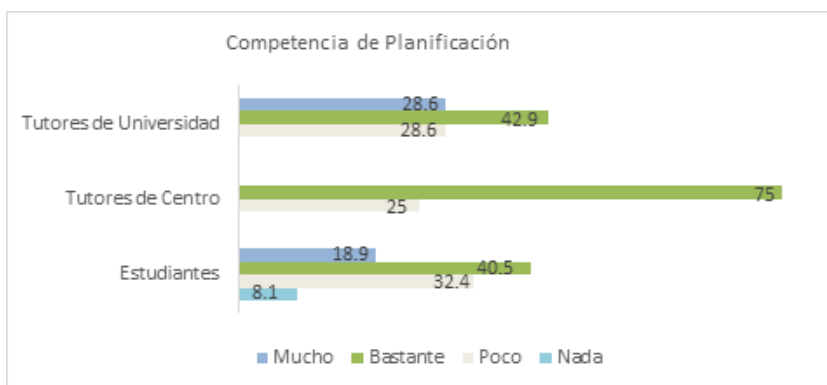
GRÁFICO 1
Niveles de desarrollo de las competencias del desarrollo de la corporalidad.



Fuente: elaboración propia

En la competencia de planificación, el panorama general demuestra que hay acuerdo en los tres grupos respecto del nivel de desarrollo de esta competencia, las frecuencias se sitúan en bastante, sin embargo hay informantes que perciben poco o nada de desarrollo de esta competencia (Ver gráfico 2)

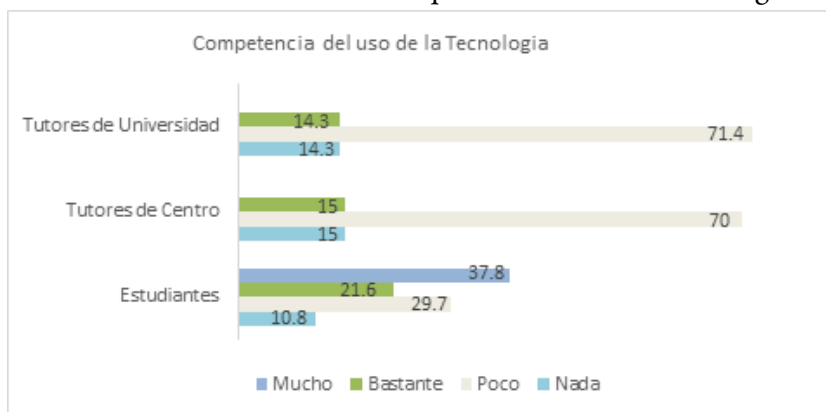
GRÁFICO 2
Niveles de desarrollo de la competencia de planificación.



Fuente: elaboración propia.

En la competencia del uso de tecnología, el panorama general demuestra que hay acuerdo en dos grupos respecto del nivel de desarrollo de esta competencia en los tutores de universidad y tutores de centro, las frecuencias se sitúan en poco y en los estudiantes, las frecuencias se sitúan en mucho, no obstante, en los tres grupos hay frecuencias en nada de desarrollo en esta competencia (Ver gráfico 3).

GRÁFICO 3
Niveles de desarrollo de la competencia del uso de tecnología.



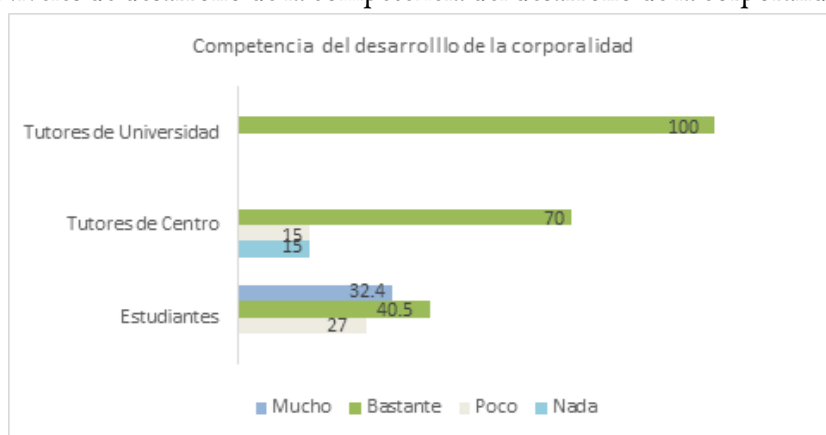
Fuente: elaboración propia.

5.2 Resultados Prácticum: La práctica de experiencia profesional en educación física

Los resultados de cada enunciado sobre el nivel de desarrollo de las competencias, se presentan en el Prácticum de experiencia profesional en educación física, en los gráficos (4, 5, 6).

En la competencia del desarrollo de la corporalidad, el panorama general demuestra que hay acuerdo en los tres grupos respecto del nivel de desarrollo de esta competencia, las frecuencias se sitúan en bastante, aunque en hay frecuencias que indican nada de desarrollo de competencia y en los estudiantes hay frecuencias en poco desarrollo de la competencia. (Ver gráfico 4).

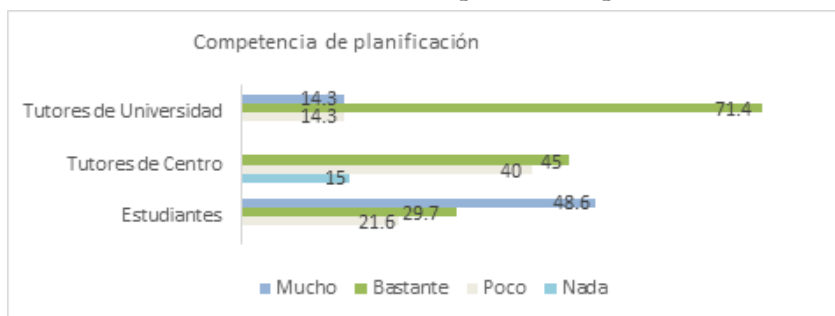
GRÁFICO 4
Niveles de desarrollo de la competencia del desarrollo de la corporalidad.



Fuente: elaboración propia

En la competencia de planificación, el panorama general demuestra que hay acuerdo en los tutores los tutores de universidad y tutores de centro, las frecuencias se sitúan en bastante y en los estudiantes, las frecuencias se sitúan en mucho, sin embargo en lo tutores de universidad, tutores de centro y estudiantes hay frecuencias en poco o nada de desarrollo en esta competencia (Ver gráfico 5).

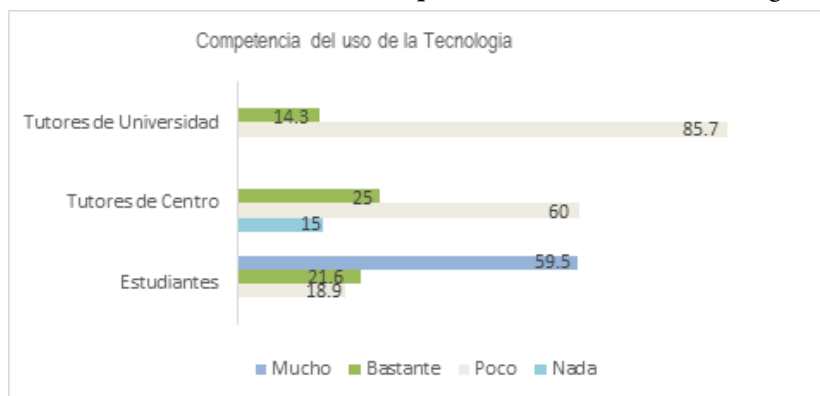
GRÁFICO 5
Niveles de desarrollo de la competencia de planificación



Fuente: elaboración propia.

En la competencia del uso de la tecnología, el panorama general demuestra que hay acuerdo en los tutores los tutores de universidad y tutores de centro, las frecuencias se sitúan en poco y en los estudiantes las frecuencias se sitúan en mucho, aunque en los tutores de centro, hay frecuencias en nada de desarrollo en esta competencia (Ver gráfico 6).

GRÁFICO 6
Niveles de desarrollo de la competencia del uso de la tecnología.



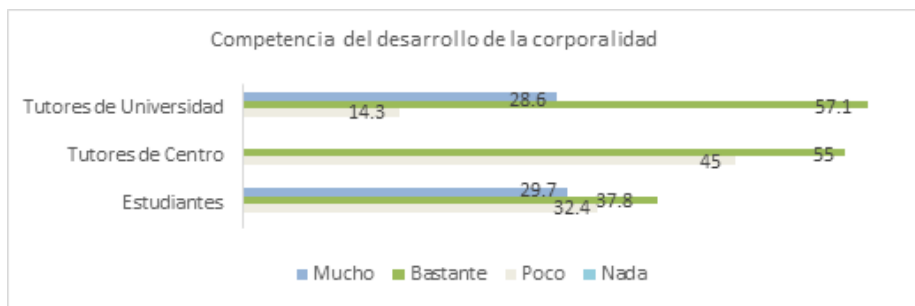
Fuente: elaboración propia.

5.3 Resultados Prácticum: Experiencia profesional docente

Los resultados de cada enunciado sobre el nivel de desarrollo de las competencias, se presentan en el Prácticum de experiencia profesional docente, en los gráficos (7, 8, 9).

En la competencia del desarrollo de la corporalidad, el panorama general demuestra que hay acuerdo en los tutores los tutores de universidad, tutores de centro y estudiantes las frecuencias se sitúan en mucho, no obstante, en los tres grupos hay frecuencias en poco desarrollo de esta competencia (Ver gráfico 7).

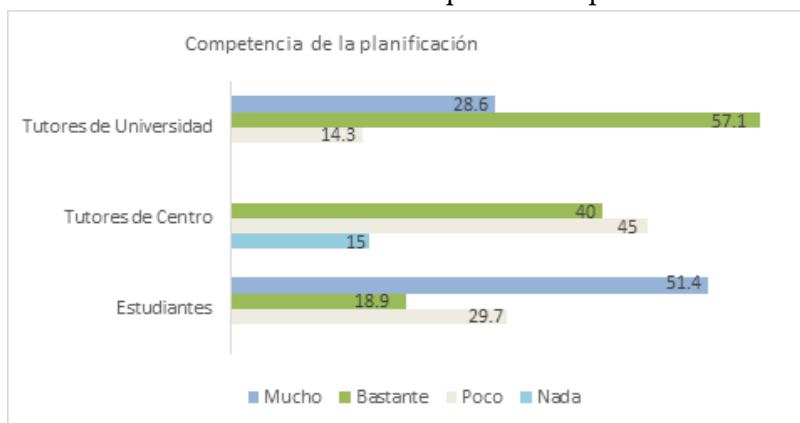
GRÁFICO 7
Niveles de desarrollo de las competencias del desarrollo de la corporalidad.



Fuente: elaboración propia.

En la competencia de planificación, el panorama general demuestra que en los tutores los tutores de universidad, las frecuencias se sitúan en mucho, en tutores de centro las frecuencias se sitúan en poco y en los estudiantes las frecuencias se sitúan en mucho, no obstante en los tres grupos hay frecuencias en poco y en los tutores de centro frecuencias en nada de desarrollo en esta competencia (Ver gráfico 8).

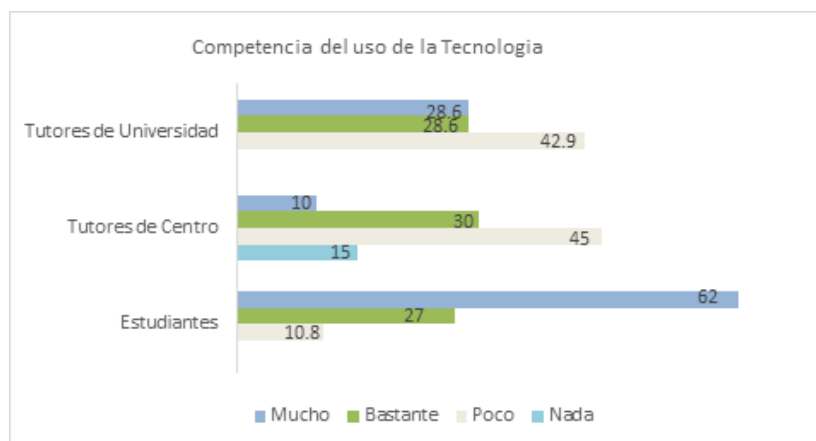
GRÁFICO 8
Niveles de desarrollo de la competencia de planificación.



Fuente: elaboración propia.

En la competencia del uso de la tecnología, el panorama general demuestra que en los tutores los tutores de universidad y tutores de centro, las frecuencias se sitúan en poco y en los estudiantes, las frecuencias se sitúan en mucho, aunque en los tutores de centro hay frecuencias en nada de desarrollo en esta competencia (Ver gráfico 9).

GRÁFICO 9
Niveles de desarrollo de la competencia del uso de la tecnología.



Fuente: elaboración propia.

6. DISCUSIÓN

Los resultados muestran un aceptable nivel de desarrollo de la competencia de la corporalidad en los Prácticum, no obstante, los datos muestran que existe un segmento importante en los grupos que perciben menor desarrollo de esta competencia. El desarrollo de ésta competencia es importante al revisar su orientación profesional en el aula, debido a que se planifica en relación a proponer y liderar soluciones frente a las dificultades del contexto, para el desarrollo de la corporalidad de todos los grupos involucrados en el aula. Este tipo de competencias, vinculadas a la solución de problemas, son determinantes para formación docente, porque responden a necesidades reales del contexto profesional, su alta valoración, coincide con experiencias similares (Tejada-Fernández y Navío-Gómez, 2019). En el contexto de la educación física buscan superar los enfoques formativos no inclusivos como los sesgos por género, (Clément-Guillotín et al. 2013), los estereotipos sobre el cuerpo (Kirk, 2006) o la excesiva fijación en el rendimiento deportivo, mediado en ocasiones por el pasado del profesorado de educación física vinculado al deporte de alto rendimiento. En la actualidad se buscan prácticas inclusivas y situadas en la participación democrática de todo el alumnado de centro en la clase (Núñez et al. 2013). Estudios anteriores demuestran el desarrollo de éstas competencias con temática similar (Ojeda, Carter-Thuillier, Cresp, Sanhueza, y Machuca, 2019; Tejada-Fernández y Navío-Gómez, 2019) y se aduce que moviliza aspectos de la personalidad para el desempeño, con base en lo provisto por los estándares formativos (Villa-Sánchez y Poblete-Ruiz, 2004).

Los resultados de la competencia de planificación muestran un alto nivel de desarrollo de ésta en los Prácticum según la valoración de los participantes del estudio, aunque los datos muestran que existe un segmento importante en los grupos, que perciben poco o nada de desarrollo de esta competencia. Los resultados coinciden con otros de similar naturaleza (Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses. 2017) al identificar un importante desarrollo de las competencias relacionadas con la gestión del aula y los procesos formativos del alumnado; se relaciona con la elaboración de condiciones para el logro de aprendizajes del alumnado de centro (Álvarez-Arregui, Iglesias-García, García-Rodríguez, 2008). La planificación es una competencia básica y su desarrollo es requerido (CPEIP, 2014; Gómez et al. 2018) por todos los profesionales egresados. En la carrera de educación física otras investigaciones destacan la necesidad de discutir la planificación realizada por el profesorado para la promoción de la salud (motriz y física) y el desarrollo integral, basado en la ciudadanía democrática y la participación del alumnado (López-Pastor, Brunicardi, Arribas y Aguado, 2016), en esta idea otras investigaciones señalan que dado el escenario mundial de sedentarismo, el cual es acompañado de la política pública, reduciendo horas de educación

física, una planificación distinta, debe considerar al alumnado de centro, para inducir la práctica autónoma y extracurricular, promoviendo experiencias positivas e inclusivas en las clases para todos sus integrantes, lo cual implica considerar los intereses del alumnado de centro y dar cabida a indagar sobre teoría motivacional en el aula, lo cual podría influir en la adopción de conductas saludables en los centros y fuera de ellos (Belton, Wesley, Meegan, Woods y Issartel, 2014; Sevil-Serrano, Abós-Catalán, Generelo-Lanaspa, Aibar-Solana y García-González, 2015).

Los resultados de la competencia de uso de tecnología muestran que ésta se desarrolla, sin embargo el grupo de estudiantes tiende a valorar más el nivel de desarrollo de la competencia versus el grupo de tutores de centro que tiende a asignar un nivel de desarrollo menor a la misma, lo cual puede deberse a que esta competencia se asocia a procesos más extensos de desarrollo con diferentes etapas de consolidación para determinar su uso en educación (Almenara y Gimeno, 2019). En la actualidad su presencia en las mallas curriculares es sugerida en el sistema chileno, debido a su rol por la actualización de conocimientos e influencia en los aprendizajes del alumnado de centro (CPEIP, 2014), apoyo de la gestión docente y herramienta que facilita el proceso de enseñanza (Kay y Knaack, 2009) por lo cual otros estudios (Sevillano-García y Fuero-Colmena, 2013) destacan la necesidad de su adquisición y desarrollo. Los tutores de centro y estudiantes en la formación inicial docente, perciben su uso como fundamental para la comunicación en el Prácticum y búsqueda de información variada (Sánchez-Rodríguez, 2001). Los resultados obtenidos en esta competencia, no concuerdan con otras investigaciones en dónde se reporta un nivel de desarrollo muy bajo del uso de la tecnología en experiencias socio-profesionales (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010; Hervás-Gómez, López-Mata, Real-Plehan y Fernández-Márquez, E. 2016).

A partir de los resultados obtenidos podemos identificar que el Prácticum en la formación inicial universitaria de la carrera de educación física desarrolla los niveles de las competencias en los estudiantes según la autopercepción de todos los agentes implicados lo que coincide con los trabajos de Tejada-Fernández, Carvalho-Dias & Ruiz-Bueno (2017). Investigaciones anteriores de similar objeto de estudio relacionan el desarrollo de las competencias en el Prácticum, a desempeños profesionales reales, lo que supone su categoría profesional (Rychen y Salganik, 2003; Blanco, 2009; Miró y Capó, 2010; Villaroel y Bruna, 2014).

Por su contenido práctico, éstas competencias podrían desarrollarse en más de una asignatura (Miró y Capó, 2010), sin embargo estudios en la misma línea, establecen la necesidad de revisar la comunicación entre instituciones implicadas en el prácticum (Universidad-centro educativo) de manera frecuente para establecer la oportunidad de profundizar en la coherencia, colaboración y reciprocidad, principalmente en los casos donde los niveles de desarrollo auto percibidos no sean los esperados, lo cual asegura en cierto modo un proceso formativo compartido (Zabalza-Beraza, 2013; Tejada-Fernández et al. 2017).

7. CONCLUSIONES

El estudio ofrece una descripción actual de las percepciones de los agentes intervinientes en el Prácticum, centrado en el desarrollo de competencias del estudiante en contextos socio profesionales. Durante el Prácticum se desarrollan las competencias entre los estudiantes de la carrera de educación física, aunque ni todas por igual ni todas de la misma manera. Los resultados permiten focalizar los grupos que declaran los niveles de desarrollo esperados y los que perciben poco o nada de desarrollo en las competencias consultadas. Las conclusiones aproximativas de esta investigación resultan útiles para determinar la distribución de los participantes del estudio según las variables consignadas, otros trabajos podrían profundizar con métodos cualitativos los factores por los cuales los grupos consultados determinaron los niveles de desarrollo de las competencias y el Prácticum asociado, o identificar cómo se desarrollan las competencias en los mismos. Por último, este estudio contribuye con antecedentes para la reflexión de la formación inicial docente del profesorado de educación física en el sur de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemany-Costa, J. y Perramon Tornil, X. (2015). Experiencias fuera del aula: una encuesta de las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje durante las pasantías. En 1ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE AVANCES EN EDUCACIÓN SUPERIOR (HEAD'15) (pp. 370-377). Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n4_completo.pdf
- Almenara, J. y Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. Recuperado de <https://revista.seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9421/9308>
- Arias Arias, C. y Lombillo Rivero, I. (2019). Reflection on Competence-Based Education and Training in Chile. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), e19. Epub 01 de diciembre de 2019. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300019&lng=es&tlng=en
- Álvarez Arregui, E., Iglesias García, M. y García Rodríguez, M. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2). Recuperado de <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/26925/AulaAbierta.2008.36%281-2%29.65-78.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Armengol Asparó, C., Castro Ceacero, D. y Jariot García, M. (2011). *El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1054>
- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C. y Ayala Reyes, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, 38, 277-304. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Armellini, A. y Padilla Rodríguez, B. (2017) El prácticum en la experiencia estudiantil en la Universidad de Northampton, Reino Unido. In *Recursos Para un Prácticum de Calidad*. Spain: POIO (pp. 25-34). Recuperado de <http://nectar.northampton.ac.uk/9688/3/Armellini20179688.pdf>
- Ball, D. y Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 401-423. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1988.11076050>
- Bascopé, M., Domínguez, M., Meckes, L. y San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía básica con más años de acreditación? *Estudios Públicos*, 128. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/cpt/journal/vy2012i128p1-59.html>
- Belton, S., Wesley, O., Meegan, S., Woods, C. y Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health: Evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 122- 134. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-122>
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. En G. C. Roberts (Ed.) *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28821>
- Calvo, S. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5604>
- Clément-Guillot, C., Cambon, L., Chalabaev, A., Radel, R., Michel, S. y Fontayne, P. (2013). Social value and asymmetry of gender and sex categories in physical education. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/ European Review of Applied Psychology*, 63(2), 75-85. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.12.004>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica*. Santiago: MINEDUC.

- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación media*. Santiago: MINEDUC.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación. (2014). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación física*. Santiago: MINEDUC.
- Comisión nacional de acreditación. (2016). *Acreditación de Carreras de Pedagogía 2016 en el marco de la Ley 20.903*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/Acreditaci%C3%B3n%20Pedagogia%202016.pdf>
- Centro Nacional Tuning Chile. (2004). *Presentación de la Educación Superior, CRUCH*. Santiago de Chile.
- Deusto University y Groningen University. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, 7-26. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Fernández, B. (2016). *Construcción de competencias y su relación con los fines de la educación*. (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/ponencias/3.pdf>
- Gacel-Ávila, J. (2015). El debate sobre la convergencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Global*, 19, 39-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301778664_El_debate_sobre_la_convergencia_regional_de_la_educacion_superior_en_America_Latina_y_el_Caribe_education_in_Latin_America_and_the_Caribbean
- Gairín Sallán, J., Armengol Asparó, C., Muñoz Moreno, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3382/338241632003/>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27418105>
- García, E. y Ferrer, M. (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 187-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765936>
- Gómez, M., Del Valle Díaz, M. y De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 383-388. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736347>
- Gómez-Rojas, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anestesiología*, 38(1), 49-55. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=55675>
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum? En L. Iglesias et al. (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984930>
- Gu, M., y Benson, P. (2015). The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187-206. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168814541725>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hervás Gómez, C., López Mata, E., Real Plehan, S. y Fernández Márquez, E. (2016). Tecnofobia: competencias, actitudes y formación del alumnado del Grado en Educación Infantil. *IJERI, International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 83-94. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/68868>
- Kay, R. y Knaack, L. (2009) Assessing learning, quality and engagement in learning objects: the Learning Object Evaluation Scale for Students (LOES-S). *Educational Technology Research and Development*, 57, 147-168. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-008-9094-5>

- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. y Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13573320600640660>
- Korthagen, F. A. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 56-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3764123>
- Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, 1(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344097229_Los_modelos_de_formacion_dual_como_integracion_de_lo_academico_y_lo_laboral
- López-Pastor, V., Brunicardi, D., Arribas, J. y Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 29, 182-187. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>
- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Mendoza-Lira, M. y Covarrubias-Apablaza, C. G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745007.pdf>
- Miró, J. y Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 101-110. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/194540958.pdf>
- Ministerio de Educación Chile. (2011). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Núñez, H., Campos, N., Alfaro, F. y Holst, I. (2013). Las creencias de la docente de educación física sobre la obesidad en la niñez de edad escolar. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 5-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44727049001>
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences*, 17, 643-665.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Education at a Glance. OCDE Indicators*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Ojeda, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M., Sanhueza, S. y Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: una experiencia en contextos no formales. *Retos*, 36, 220-227. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67358>
- Organización de Naciones Unidas. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/10909/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz García, M., Rodríguez Ribalta, I., Sardiñas Arce, M., Balado Sansón, R. y Portuondo Alacán, O. (2016). Enfoque de competencias en el proceso formativo del especialista en Pediatría. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312016000200013&lng=es&tlng=es
- Papaioannou, A., Marsh, H. y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of sport and exercise psychology*, 26, 90-118.
- Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?. *Reforma de la Educación Secundaria*, 115(3), 311-321. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Puentes, E. (2013). La Estrategia Prácticum. Metodologías, Estrategias y Herramientas Didácticas Para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta ya Distancia UNAD, 52.

- Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5396/151004%20Casos.pdf?sequence=1#page=52>
- Prendes, M., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 18(35), 175-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15815042021.pdf>
- Pavié-Nova, A. (2007). La formación inicial docente:: hacia un enfoque por competencias. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 52, 7-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282216>
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero,¿ hacia dónde? Profesorado. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-36. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42450>
- Rodicio, M. y Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_05.pdf
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). *La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros*. Recuperado de <https://femrecerca.cat/meneses/publication/adquisicion-competencias-profesionales-practicas-curriculares-formacion-inicial-maestros/>
- Runte-Geidel, A. y Lorente García, R. (2014). Evaluación del practicum de pedagogía: Cambios hacia el espacio europeo de educación superior. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 341-360. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2508>
- Rychen, S. y Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. In D. Rychen y L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber. Recuperado de http://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf
- Sánchez-Rodríguez, J. (2001). Mejora de la calidad del practicum a través de internet. Píxel-Bit. *Revista De Medios Y Educación*, 16, 49-60. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61166>
- Sevil Serrano, J., Abós Catalán, Ángel, Generelo Lanaspá, E., Aibar Solana, A. y García-González, L. (2015). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física (Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education). *Retos*, 29, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>
- Sevillano-García, M. y Fuero-Colmena, R. (2013). Formación inicial del profesorado en TICS: Un análisis de Castilla la Mancha. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 17(3), 151-183. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527009>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós
- Tardif, M. y Cantón, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, revista internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18989>
- Tejada Fernández, J. y Navío Gómez, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690030/RIEE_12_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tünnermann Bernheim, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HISPAMER/UPOLI.
- Urcos, C., Urcos, W. y Urcos, J. (2019). Desarrollo de competencias profesionales en estudiantes universitarios. *Conrado*, 15(70), 312-319. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500312&lng=es&tlng=es
- Vallejo, S., Pimentel, S. y Oramas, M. (2012). Construyamos juntos una comunidad educativa libre de violencia. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4). Recuperado de <https://www.gjcpp.org/pdfs/2012-Lisboa-072.pdf>

- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2011). *Practicum y evaluación de competencias*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_63/nr_687/a_9165/9165.pdf
- Zabalza-Beraza, M. (2013). El Prácticum como contexto de aprendizajes. En P. César Muñoz-Carril, M. Raposo-Rivas, Mercedes González-Sanmamed, M. E. Martínez-Figueira, M. A. Zabalza-Cerdeiriña y A. Pérez-Abellás. *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Em - presas en la Formación Universitaria: Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Santiago de Compostela: Andavira. Recuperado de <http://redaberta.usc/poio>, http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2013.pdf
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía, Barcelona, 2 y 3 de junio