



**UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI**  
**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS**

**“COMPETENCIA DOCENTE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE  
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
FEDERICO VILLARREAL, 2018”**

**PRESENTADA POR**  
**Bach. MARCELINO HUGO CARHUAS INCA**

**ASESOR**  
**Mg. ELVIS FERNANDO TACILLO YAULI**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA  
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN**

**MOQUEGUA-PERÚ**

**2019**

## ÍNDICE

Página del Jurado	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
<b>CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1    Descripción de la realidad problemática	1
1.2    Definición del problema de investigación	4
1.3    Objetivos de la investigación	5
1.4    Justificación e importancia de la investigación	5
1.5    Variables y su Operacionalización	6
1.6    Hipótesis de la investigación	10
<b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1    Antecedentes de la investigación	11
2.2    Bases teóricas	14
2.3    Marco conceptual	59
<b>CAPITULO III: MÉTODO</b>	
3.1    Tipo de investigación	62
3.2    Diseño de investigación	62
3.3    Población y muestra	63
3.4    Técnicas e instrumentos de recolección de datos	65
3.5    Técnica de procesamiento y análisis de datos	71
<b>CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	
4.1    Presentación de resultados por variables	73
4.2    Contrastación de hipótesis	92
4.3    Discusión de resultados	98
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1    Conclusiones	101
5.2    Recomendaciones	103
Referencias bibliográficas	104

**Índice de tablas**

Tabla 1	Operacionalización de la variable deporte de la natación	8
Tabla 2	Operacionalización de la calidad educativa	9
Tabla 3	Distribución de la población de estudio	64
Tabla 4	Ficha técnica del cuestionario de competencia docente	67
Tabla 5	Ficha técnica de la prueba objetiva de la natación	68
Tabla 6	Validez de expertos de la variable 1	69
Tabla 7	Validez de expertos de la variable 2	69
Tabla 8	Prueba de confiabilidad de la variable 1	70
Tabla 9	Prueba de confiabilidad de la variable 2	71
Tabla 10	Frecuencias y porcentajes de competencia docente	73
Tabla 11	Frecuencias y porcentajes de competencia técnica	75
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes de competencia metodológica	76
Tabla 13	Frecuencias y porcentajes de competencia social	77
Tabla 14	Frecuencias y porcentajes de competencia personal	78
Tabla 15	Frecuencia y porcentajes del aprendizaje significativo	79
Tabla 16	Frecuencia y porcentajes del aprendizaje por representaciones	80
Tabla 17	Frecuencia y porcentajes del aprendizaje por conceptos	81
Tabla 18	Frecuencia y porcentajes del aprendizaje por proposiciones	82
Tabla 19	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje significativo.	83
Tabla 20	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje por representaciones	85
Tabla 21	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje por conceptos	87
Tabla 22	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje por proposiciones	89
Tabla 23	Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov	91
Tabla 24	Prueba de hipótesis general	92

Tabla 25	Prueba de hipótesis específica 1	94
Tabla 26	Prueba de hipótesis específica 2	95
Tabla 27	Prueba de hipótesis específica 3	97

### **Índice de figuras**

Figura 1	Gráfico de barras de la competencia docente	74
Figura 2	Gráfico de barras de la competencia técnica	75
Figura 3	Gráfico de barras de la competencia metodológica	76
Figura 4	Gráfico de barras de la competencia social	77
Figura 5	Gráfico de barras de la competencia personal	78
Figura 6	Gráfico de barras del aprendizaje significativo	79
Figura 7	Gráfico de barras del aprendizaje por representaciones	80
Figura 8	Gráfico de barras del aprendizaje por conceptos	81
Figura 9	Gráfico de barras del aprendizaje por proposiciones	82
Figura 10	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje significativo	83
Figura 11	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje por representaciones	85
Figura 12	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje por conceptos	87
Figura 13	Tabla cruzada de la competencia docente y el aprendizaje por proposiciones	89

## Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Indagación basada en la propuesta de Contreras (2014) que considera como un conjunto de habilidades de carácter técnico, metodológico, social y personal. Y la propuesta de Moreira (2000) sobre el aprendizaje significativo, apoyado en la teoría de David Ausubel que considera, que el aprender es un tránsito entre lo concreto y lo abstracto de tres maneras: Aprendizaje por representación, por conceptos y por proposiciones. Un estudio de nivel básico y de diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra fue de 64 estudiantes del II ciclo de la carrera de educación física, a los cuales se les aplicó dos cuestionarios que fueron sometidos a juicio de expertos para la validez y al estadístico de Alfa de Crombach y KR 20 para la fiabilidad, cuyos resultados fueron de 0,833 para el cuestionario de competencia docente y de 0,892 para el cuestionario de aprendizaje significativo.

Procesado los datos y someterlos al estadístico de Rho de Spearman se evidencio una correlación moderada positiva con un Rho de 0,471 y un P valor de 0,471, concluyendo que: La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje significativo en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de UNFV, 2018.

Palabras claves: Competencia docente, Aprendizaje significativo y calidad académica

## **Abstract**

The objective was to determine the relationship between the teaching competence and the significant learning in students of the Professional School of Physical Education of the National University Federico Villarreal, 2018.

This research is based on the proposal of Contreras (2014) that considers it as a set of technical, methodological, social and personal skills. He also considers the proposal of Moreira (2000) on meaningful learning based on David Ausubel's theory that considers it as a transition between the concrete and the abstract and that can be in three ways: Learning by representations, by concepts and by propositions. This study is of basic level and of non-experimental, transversal and correlational design. The example consisted of 64 students of the II cycle of studies of the career of physical education to which two questionnaires were applied, which were submitted to expert judgment for the validity and statistic of Crombach's Alpha and KR 20 for reliability, whose The results were 0.833 for the Teacher Competency questionnaire and 0.892 for the significant learning questionnaire.

After processing the data and submitting it to the Spearman's Rho statistic, a moderate positive correlation was found with a Rho of 0.471 and a P value of 0.471, which concluded that: The teaching competence shows a significant relationship with the significant learning in the subject of educational gymnastics in students of the Professional School of Physical Education of the UNFV, 2018.

Keywords: Teacher competence, meaningful learning and Academic quality.

## **Introducción**

El estudio de la competencia docente se sustenta en el hecho de encontrar diversos factores que nos ayuden a entender, cuál es el verdadero nivel de desempeño que alcanza un docente universitario de educación física en la Universidad Nacional Federico Villarreal en la actualidad, como indicadores de calidad educativa que proponen las organizaciones mundiales de educación universitaria. Por ello, este estudio se centra en la percepción que tiene el estudiante de educación física con relación al proceso de aprendizaje en su formación profesional. La exigencia en el aprendizaje recae en el papel de que sea significativo y eso será lo que se describa a lo largo de esta investigación.

El presente estudio se compone de cinco capítulos que abordan de manera didáctica y metodológica el proceso de investigación en referencia a la relación de las variables citadas en líneas superiores. Estos capítulos son:

En el capítulo I, se explica la problemática del estudiante de educación física que muestran deficiencias, de entendimiento conceptual y falta de dominio léxico de espacialidad, como también el dominio procedimental con base teórica para evidenciar un aprendizaje explícito. La justificación del presente trabajo es, en base a la competencia docente con dimensiones de competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia personal, buscando relacionar con el aprendizaje significativo y sus dimensiones como aprendizaje por representación, aprendizaje por conceptos y aprendizaje por proposiciones.

El capítulo II, el marco teórico, que inicia con los antecedentes nacionales e internacionales que nos direcciona como estudios previos que sustenta un camino

trazado para relacionar las dos variables. La primera como capacidad para resolver situaciones educativas en docencia universitaria actualizada más pragmática con base sólida de conocimiento teórico que sostiene una educación de calidad. El segundo aprendizaje significativo, que desplaza al método tradicional e incluso al método de conflicto cognitivo que convence al estudiante de sus errores que provocan insatisfacción, pero no se centra en lo que el alumno ya sabe.

El capítulo III, método. Investigación no experimental de corte transversal de nivel básico, para ampliar conocimiento in situ que busca relacionar la competencia docente y aprendizaje significativo con técnicas psicométricos e instrumentos de recolección de datos como inventario sobre competencia docente y una prueba objetiva de conocimiento en la asignatura de gimnasia educativa.

El capítulo IV, Resultados. Presentación y análisis con diferentes tablas juntamente con los cuadros de información estadísticos. Asimismo, la constatación de la prueba de hipótesis con sus resultados de discusión pertinente.

El capítulo V, Conclusiones y recomendaciones. Con cuatro conclusiones de relación directa positiva de competencia docente y aprendizaje significativo y tres recomendaciones para la facultad donde se realizó la investigación.

Trabajo acompañado de la bibliografía utilizada a lo largo del estudio y los anexos que conforman como las evidencias de la investigación.



## **CAPITULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 Descripción de la realidad problemática**

Las universidades están viviendo un proceso de reconstrucción de manera interna y externa, buscando transformarse, adecuarse, así mismo como adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, pero también con fines de prestigio y una consideración social. Según expertos, estos lineamientos se orientan hacia una profesionalización de trabajadores altamente especializados, que incluso el nivel del estudio será cada vez más alto, (Delords, 1996).

En UE, en el marco del programa Sócrates, que a través del proyecto Tuning (Benito & Cruz, 2005), recolectó la información en los graduados, empleadores y académicos, obteniendo en una de sus conclusiones fundamentales del proyecto. La necesidad de formar alumnos universitarios con capacidades y conocimientos más allá de lo puramente técnico.

La enseñanza tradicional o con el método de racionalidad técnica, basada en la psicología conductista. La formación del profesorado de educación física se reduce a una enseñanza por entrenamiento de destrezas y habilidades. Un aprendizaje implícito, sabe hacer el ejercicio, pero que no puede explicarlo. Dando razón a las frases “entrenamiento del profesorado” (teacher training), en vez de “formación del profesorado” (teacher education) (López, 2000)

La implantación académica mediante aprendizajes centrados en los estudiantes, en todo EEES. Muestra la necesidad de innovar e incidir en el aprendizaje significativo e investigación en práctica docente universitaria peruana. Un tema relevante para un diagnóstico situacional de calidad académica, en la asignatura de gimnasia educativa denominada: competencia docente y aprendizaje significativo como indicadores.

Para (Camacho & Bolívar, 2012) los dos grandes indicadores de la calidad de la enseñanza están definidos por la competencia del docente y la calidad del aprendizaje. Esto denota la importancia de un docente preparado y con alta calidad en la didáctica para asegurar buenos aprendizajes.

Como ejemplo, una de las principales universidades del mundo como la Universidad Complutense de Madrid a través de su informe anual describen los procesos para el reclutamiento del docente y en ellas considera cuatro aspectos a evaluar: Aspecto técnico, aspecto personal, aspecto metodológico y aspecto social (Araya, 2015). Esta forma de evaluar al docente asegura a la universidad docentes más competentes y aprendizajes significativos.

En el Perú cada universidad muestra preocupación en lograr una formación profesional de calidad. Hoy en día SUNEDU está evaluando a muchas universidades nacionales y un criterio importante es la adecuada formación profesional. A lo que manifiesta que la formación profesional de calidad obedece a dos factores docentes competentes y aprendizajes significativos. Nos hace proyectar, una fuerte idea de la relación competencia docente y aprendizaje significativo, Contreras (2014).

Los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Muestran ciertas deficiencias en algunos aspectos de la formación profesional, sobre todo en las asignaturas de carácter práctico, que se centra en aprendizajes repetitivos y muchas veces carentes de significado para el estudiante. Esta deficiencia recae en la inadecuada disposición de carga académica para estas asignaturas, a docentes que se resisten a la innovación y al cambio. Por lo cual, los estudiantes de educación física no logran evidenciar mejoras en el dominio de saber conceptual y léxico especializado, saber procedimental y saber metacognitivas. (Informe de gestión EPEF-UNFV 2017-2018)

El aprendizaje significativo se vuelve imprescindible dentro de la formación del estudiante de la Escuela Profesional de Educación Física. Pues, tal como lo explica Contreras (2014), un estudiante en formación universitaria, en este caso, como futuro docente de educación física, deben ser formados mediante el método de aprendizajes significativos, ya que sólo mediante ella. Se consolidará su formación personal y técnica. De lo contrario, sería un aprendizaje de reproducción mecánica de un modelo, sin razonamiento.

En esta propuesta de investigación queremos abordar el estudio tanto de la competencia docente y el aprendizaje significativo en la asignatura de la gimnasia educativa tratando de ver hasta qué punto se relacionan entre sí. Ya que representan dos grandes pilares dentro de la formación del profesional de la educación física.

## **1.2 Definición del problema de investigación**

### **1.2.1 Problema general**

¿Cuál es la relación entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018?

### **1.2.2 Problemas específicos**

¿Cuál es la relación entre la competencia docente y el aprendizaje por representaciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018?

¿Cuál es la relación entre la competencia docente y el aprendizaje de conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018?

¿Cuál es la relación entre la competencia docente y el aprendizaje de proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje de representaciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje de conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje de proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

### **1.4 Justificación e importancia de la investigación**

Esta propuesta de investigación justifica su estudio bajo tres aspectos: teórico, práctico y metodológico.

En la justificación teórica podemos mencionar que esta propuesta de estudio se basa en la teoría de Araya (2015) el cual plantea cuatro factores indispensables del docente competente, como el área técnica, área personal, área metodológica y

el área social. Asimismo, tenemos la teoría de (Moreira, 2000) que nos proporciona una amplia y valiosa información del aprendizaje significativo.

En la justificación práctica se puede visualizar la imprescindible información de los resultados que proporcionará este estudio para la Universidad Nacional Federico Villarreal y en especial para la Escuela Profesional de Educación Física en la búsqueda de potenciar la competencia docente y por ende buscar mejores aprendizajes.

La importancia de este estudio radica en que los resultados servirán para replantear los lineamientos de capacitación docente en el desarrollo de una mejor competencia en la enseñanza y de reorientarla a desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

En la justificación metodológica podemos señalar que este estudio seguirá el camino del método hipotético deductivo y utilizará instrumentos de recolección de datos validados y con alta confiabilidad.

## **1.5 Variables**

### **Variable 1: Competencia docente**

Para Contreras (2014)

La competencia docente representa un conjunto de habilidades de tipo cognitivo de carácter técnico, metodológico u operativo, social o volitivo y personal o actitudinal aplicadas para la resolución de tareas o situaciones problemáticas complejas en diferentes contextos educativos (p. 21).

## **Variable 2: Aprendizaje significativo**

Para (Moreira, 2000, pág. 134) “El aprendizaje significativo representa un tránsito entre lo concreto y lo abstracto en el proceso de asimilación del aprendizaje, partiendo las experiencias previas hasta adecuar y acomodar el nuevo aprendizaje a la nueva experiencia resultando un aprendizaje valorado”.

## Operacionalización de variables

Tabla 1

*Matriz de Operacionalización de la variable 1: competencia docente*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medida	Niveles o Rangos
Competencia Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos temáticos.</li> <li>• Monitoreo de los aprendizajes.</li> </ul>	1,2,3	Escala Ordinal	Deficiente
		4,5	1: Totalmente en desacuerdo	20 a 46
Competencia metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias metodológicas</li> <li>• Investigación</li> </ul>	6,7,8	2: En desacuerdo	Adecuado
		9,10	3: Medianamente de acuerdo	47 a 74
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección social</li> <li>• Tutoría</li> </ul>	11,12	4: De acuerdo	Excelente
		13,14,15	5: Totalmente de acuerdo	75 a 100
Competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asertividad</li> <li>• Clima de aula</li> </ul>	16,17		
		18,19,20		

*Fuente: Contreras (2014)*



Tabla 2

*Matriz de Operacionalización de la variable aprendizaje significativo- gimnasia educativa.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles y rangos</b>		
<b>Aprendizaje por representación</b>	• Procedimientos	1,2,3,4,5	Escala ordinal 0: Incorrecto 1: Correcto	De 0 a 10 Conocimiento bajo		
	• Técnica	6,7,8,9,10		De 11 a 15 Conocimiento medio		
<b>Aprendizaje de conceptos</b>	• Generales	11,12,13,14,15		Escala ordinal 0: Incorrecto 1: Correcto	De 16 a 20 Conocimiento Alto	
	• Específicos	16,17,18,19,20				
<b>Aprendizaje por proposiciones</b>	• Estrategias	21,22,23,24,25			Escala ordinal 0: Incorrecto 1: Correcto	
	• Evaluación	26,27,28,29,30				

*Fuente: Elaboración personal*

## **1.6 Hipótesis de investigación**

### **1.6.1 Hipótesis general**

La competencia docente se muestra una relación significativa con el aprendizaje significativo en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

### **1.6.2 Hipótesis específicas**

La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje de representaciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje de conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

La competencia docente se muestra una relación significativa con el aprendizaje por proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

##### **2.1.1 Nacionales**

Acosta (2015) elaboro una investigación sobre competencia docente y se planteó como objetivo establecer la influencia de la competencia docente en el desempeño laboral de los egresados del CETPRO Corazón de Jesús. Este estudio basado en determinar la implicancia de la praxis didáctica, praxis evaluativa y actitud personal como factores que influyen sobre el desempeño laboral. Investigación que presenta un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada y de diseño transversal. La muestra de estudio estuvo constituida por 39 egresados. Se utilizaron los cuestionarios como instrumento de investigación que fueron sometidos a juicio de expertos y a la prueba de confiabilidad con el estadístico Alfa de Crombach. Esta investigación muestra un Rho de Pearson de 0,750 y un p valor de 0,000.

Pachas (2015) Realizo una investigación sobre la formación profesional del docente, con el objetivo de determinar la relación entre la formación profesional y el desempeño laboral de los docentes. Esta investigación es de tipo básica y de diseño no experimental, de corte transversal correlacional, con

secuencia de método hipotética deductiva en una muestra de 117 docentes de la UGEL 01. Se utilizó los cuestionarios con escala ordinal tipo likert para las encuestas. Concluye con una relación directa y significativa entre las dos variables.

Ramírez, A. (2015). Esta investigación se abordó con fines de determinar una relación entre el trabajo grupal y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública. Este estudio basa su teoría en la propuesta de Jhonson y Jhonson (1998) sobre el trabajo de equipos y la propuesta teórica de Clemente (2008) sobre el aprendizaje significativo. Una investigación que muestra como diseño no experimental, de corte transversal y correlacional en estudiantes de tres programas de pregrado sumando un total de 125. Utilizó como instrumentos de recolección de datos el inventario sobre actividad cooperativo o grupal de Jhonson y Jhonson y una prueba de conocimiento validada para medir el aprendizaje significativo. Estudio que llega a la conclusión de una relación directa entre el trabajo grupal y el aprendizaje significativo a nivel moderado mostrando un Rho de Spearman de 0,580 y un p valor de 0,000. Lo cual les permitió aprobar las hipótesis de investigación.

### **2.1.2 Internacionales**

Acevedo (2013) Realizo una investigación sobre competencias docente y su objetivo general se planteó identificar los componentes o factores que más se aplican para en la evaluación de la competencia docente. Este estudio empírico, de enfoque cuantitativo y de tipo explicativo comparativo, sigue la secuencia del método analítico sintético y conto con una muestra de 436 encuestados. Se utilizó el cuestionario que permitió recoger diversos aspectos de la competencia de un

docente como las habilidades cognitivas, habilidades didácticas, habilidades sociales y habilidades investigativas como factores más destacados. Se llega a la conclusión de que a pesar de haber diversas dimensiones que permitirían evaluar la complejidad de la competencia de un docente, estos estarían centrados en cuatro: factor cognitivo, Factor didáctico, Factor social y factor indagatorio investigativo.

Campoverde (2014) Sustento la tesis sobre la incidencia de la competencia docente y el aprendizaje significativo. Este estudio realizado en la Universidad de Quito se planteó como objetivo determinar la relación que existe entre la competencia del docente universitario y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la carrera profesional de ingeniería. Investigación basada en la propuesta teórica de barriga (2005) que muestra los componentes de un docente competente. Asimismo, considera la propuesta de Ausubel (1972) el aprendizaje significativo. Investigación de tipo básica y de alcance correlacional, como muestra de investigación a estudiantes de la universidad de Quito de la especialidad de ingeniería de sistemas. Los instrumentos de investigación lo conforman los cuestionarios de percepción del desempeño docente de Wrimann (2001) y una prueba objetiva validada por expertos para medir el aprendizaje significativo de una asignatura de la especialidad. La principal conclusión a la que llega es que existe relación directa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la universidad de Quito.

Morazán (2013) Desarrollo un estudio sobre la relación entre las competencia docente y rendimiento académico y el objetivo principal fue analizar el nivel de relación entre estas dos variables. Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo y es de tipo básica, de un diseño no experimental de corte transversal

correlacional. Se trabajó con 195 estudiantes que consta, toda la población de estudio. Los instrumentos de estudio fueron el cuestionario sobre la opinión de los estudiantes sobre las diferentes competencias docentes y una prueba de rendimiento para medir el rendimiento académico. Esta investigación concluye que el rendimiento académico se muestra como un factor clave en las competencias docentes. Mostrando coeficiente de regresión de -0,320 para planificación, 0,222 para científica, 0,296 para metodológica y 0,236 para evaluación.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Competencia Docente**

#### **2.2.1.1 Génesis y concepción de la competencia docente**

España (2017) manifiesta que, el término competencia se gesta a raíz de la necesidad de darle competitividad a la calidad del aprendizaje. Esto determina que las personas deben ser más competentes en entornos en cuales se desenvuelven. Ya que la mirada del nuevo profesional o técnico en cualquier materia es convivir en grupos armonizados por el conocimiento global de las cosas, convirtiéndose por ende en aldeas globales donde se albergue conocimiento y capacidad para resolver las cosas. Esta acepción vertida por la autora hace suponer que el término competencia se genera para darle valor intrínseco y extrínseco a un profesional de docencia universitaria, como también para adaptarse y moldear el nuevo mundo.

Para (Siedento, 2014) estos conflictos que se plantean en la concepción de competencia determinan una remoción del currículo educativo. Se debe direccionar la intencionalidad de la educación permitiendo pasar de una educación por contenidos a una educación más pragmática con alto desarrollo de las competencias

educativas que se relacione con el contexto actual o futuro. Es la única manera de darle competitividad al nuevo aprendizaje.

Finalmente, para (Monereo, 2015) la competencia en el campo de la educación se centra en la competencia docente. Por ser el pilar de la generación de una educación de calidad en los aprendizajes. Por lo que la competencia de un docente está vinculada a varios aspectos y a un manejo serio y profundo la temática de enseñanza, ya que esta encamina el desarrollo de competencias en los estudiantes y asegura una educación de calidad.

### **2.2.1.2 Definición de competencia docente**

Toda institución universitaria al plantearse seleccionar docentes debe reclutarse según las cuales son las competencias profesionales que deben acreditar estos profesionales. Es decir, como plantea (Monereo, 2008) “El docente competente debe responder ciertas cuestiones como qué tipo de área académica pretende formar, para que tipo de sociedad y con qué retos y desafíos se va a encontrar”.

Lo mencionado por el autor, nos induce de manera lógica considerar que el perfil profesional del docente debe definirse en relación con aquello que se desea lograr. Las competencias de un docente se deben evidenciar en su capacidad para desenvolverse en el ejercicio de su profesión o tarea académica. En este caso, en la asignatura de gimnasia educativa, donde reluce conocimientos y experiencia profesional en bienestar del estudiante y por ende a la institución.

El término competencia en un inicio alude a competente, es decir que está en óptimas condiciones para competir con otros” Contreras, 2008, p. 54). En cierta forma esta acepción de competencia define que la persona que la posea debe tener ciertas habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que lo hagan competente

para determinadas tareas u oficios. Quiere decir que, en el mismo campo educativo, un docente tiene que adaptarse al cambio de estrategias didácticas a diferentes tipos de estudiantes y contextos. De no poseer estas habilidades quedará rezagado en la labor docente.

Para Borquez (2015) Las competencias como término han ido evolucionando, de ser sólo un aspecto cognitivo a tener un enfoque más completo incluyendo los conocimientos y las actitudes. Esto lo hace más integral y por ende más completo. Es decir, ser competente involucra conocer, pensar, hacer y compartir.

Lozoya (2012) define a la competencia docente como un saber hacer, saber ser y estar que todos los profesionales precisan para su realización, desarrollo y para el ejercicio de su ciudadanía, inclusión social y empleo. Comprenden las habilidades didácticas, investigativas, de gestión e interacción.

Se refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que los docentes necesitamos para desarrollar nuestras tareas concretas, un comportamiento profesional en la sociedad donde las actitudes como capacidades creativas y éticas implican todo un proceso como conjunto para actuar eficazmente.

Para Contreras (2014)

La competencia docente representa un conjunto de habilidades de tipo cognitivo técnico, metodológico u operativo, social o volitivo y personal o actitudinal aplicadas para la resolución de tareas o situaciones problemáticas complejas en diferentes contextos educativos (p. 21).



Definimos a la competencia docente de la siguiente manera. "Son diferentes acciones que se generan desde un profesional educador holístico, preparado mediante la aprendibilidad para sí, que, uniendo toda una gama de conocimientos, habilidades y destreza motriz, enfrenta con garantía de éxito una formación profesional en aprendizajes significativos y contextualizados" en sus alumnos.

### **2.2.1.3 Clasificación de competencias docentes**

Las competencias se pueden clasificar según criterios diferentes o funciones que cumplen en su diseño, desarrollo o aplicación. (Huerta, 2014), clasifica en cuatro grupos:

#### **2.2.1.3.1 La competencia según la formación y desempeño:**

*Competencias académicas.* Es un grupo de saberes construido e interiorizados en el profesional en la etapa de proceso formativo universitario, guiados o conducidos por varios profesionales competentes en cada materia, respetando los contenidos de un programa de estudios (currícula) pertinente que enmarca cada competencia a desarrollar como: habilidades, destrezas, actitudes y valores en cada nivel o asignatura. El logro del saber hacer, y saber ser, que finaliza con un grado académico alcanzada que posteriormente el título académico según la carrera estudiada.

*Competencias laborales.* Dominio de habilidades, destrezas, actitudes y valores que necesariamente se solidifican ya en el desempeño de su quehacer profesional. Se complementa el desarrollo de las competencias profesionales consolidando la función laboral y el ejercicio de la profesión, centrando las habilidades técnico-productivas en el desenvolvimiento de la carrera.

Adquiriéndose certificados de desempeño de la profesional como competente en la vivencia laboral que da fe de verificación laboral en su especialidad.

*Competencias profesionales.* En la práctica profesional después de egresado, en un proceso de perfeccionamiento en años de desempeño laboral, como mínimo de cinco años, cuando se alcanza el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores propios como especialista en una profesión. Ser competente en una profesión requiere de prácticas laborales continuas en la carrera elegida, buscando perfeccionar la especialidad y evaluación del campo de desempeño profesional. Que en otros países necesariamente se requiere la autorización del colegio pertinente, por ello registrarse cumpliendo los reglamentos de manera rigurosa para luego recién puede ejercer plenamente la profesión.

#### **2.2.1.3.2 Las competencias según su función en el diseño curricular**

*Competencias genéricas.* Se refiere a las habilidades que un ser humano debe tener como un conocimiento básico, por ejemplo conocer el español, para comunicarse unos con otros, es decir poder interactuar entre los seres humanos, se construyen a partir de modelo educativo. Pero las necesidad actual cambió, ahora es posible y necesario comunicarse en un mundo sin barreras, la competitividad, el dinamismo de la tecnología es demasiado acelerado. Consecuentemente, conocer el manejo de la tecnología ya es una competencia básica. Las competencias generales son comunes a varias carreras y comprenden las instrumentales interpersonales y sistémicas. Por ejemplo, la productividad, el trabajo en equipos interdisciplinarios, la comunicación eficaz.

*Competencias específicas.* Son los desempeños propios de la profesión, tanto en objeto de estudio y campo de acción. Ejemplo. Gimnasia educativa, una asignatura fundamental de educación física y otros cursos que tienen que específicamente con la especialidad.

#### **2.2.1.3.3 Las competencias según su alcance**

*Macrocompetencias.* Que son competencias muy generales, globales, o propias de un nivel educativo o una carrera. Comprenden las competencias genéricas y específicas, o bien las competencias de nivel educativo.

*Mesocompetencias.* Corresponden a desempeños muy concretos a lograr en los programas formativos específicos, como el de un módulo o un curso.

*Microcompetencias.* Corresponde a desempeños muy concretos a lograr en los programas formativos específicos. Que puede ser un módulo o asignatura.

#### **2.2.1.3.4 Las competencias según desempeño laboral en la sociedad.**

Según, (Blanco, 2010) y (Huerta, 2014). Competencia que corresponde profundizar:

*Competencia técnica.* Competencia que se evidencia en la función profesional, en dominio de tareas en un centro laboral, que son quehaceres fundamentales para el ejercicio profesional. Comprende: conocer, tener destreza, ser apto para impulsar y trascender en el ejercicio de la especialidad, profundizando los conocimientos adquiridos en la carrera profesional.

*Competencia metodológica.* Profesional poseedor de la capacidad metodológica para desenvolverse, aplicando procedimientos adecuados en actividades requeridas o encargadas como solución a problemas que se presentan, uso del tiempo adecuadamente en transferir adecuadamente las experiencias adquiridas en diversas circunstancias del trabajo. Flexibilidad, solución y adaptación a la situación de resolución de problemas con control autónomo.

*Competencia social.* Refiere, trabajador que sabe colaborar o trabajar en equipo, comunicativo, proactivo en labores en grupo con mente positiva que incluye una interrelación positiva actitudinal como ciudadano y predisposición para ayudar en una comunidad.

*Competencia participativa.* Un profesional que participa activamente en una empresa con capacidad para dirigir y capaz de asumir nuevas responsabilidades o retos propuestos en un centro de labor o comunidad universitaria.

#### **2.2.1.3.5 Clasificación por proyecto Tuning**

En el ámbito universitario no se puede dejar de citar al Proyecto Tuning de, Gonzales y Wanenaar, (2003), citado en (Blanco, 2010) que considera tres competencias generales:

*Competencias instrumentales.* Se refiere a) Habilidades cognoscitivas, como la capacidad de comprender, manipular ideas y pensamientos b) Capacidad metodológica, clima y ambiente de clases, organizar estrategias de aprendizaje y el tiempo c) Destrezas tecnológicas, saber utilizar la tecnología de comunicación e información en el aula inteligente d) Destrezas lingüísticas, comunicación oral, escrita o conocer otra lengua.

*Competencias interpersonales.* Capacidades individuales, crítico y autocrítico con compromiso ético, valores con buena habilidad de interrelación social y cooperación de docente a docente, alumno a docente, trabajo en equipo con compromiso ético y valores.

*Competencias sistémicas.* Son habilidades que une, la comprensión, sensibilidad y conocimiento para una visión conjunta para planificar, proyectar mejoras o diseñar nuevos sistemas. Con previo desarrollo de competencias: instrumentales e interpersonales.

#### **2.2.1.4 Características de competencia docente.**

Mantiene la palabra "aprendizaje" un concepto de la corriente conductista operante, consistente en entrenarse al pie de la letra. El docente competente, cuadra el aprender, cómo construir y reconstruir la triada holística. Inteligencia-actitudes-competencias en una educación no lineal, reduciéndolo el aprender en la aprendibilidad, mediante una actividad cognoscitiva (Gallego, 1999).

Delinea un currículo por competencias. Significa hacer competente, apto e inteligente al otro. La inteligencia, actitudes y competencias no son enseñables, enseñar sólo será darles oportunidades a los alumnos, que desde si, llegue a ser lo que aspiran. Enseñar sólo será viabilizar (Benito & Cruz, 2005).

Construir y reconstruir antes de enseñar. Nadie enseña un saber, si antes no ha construido la enseñabilidad en sí mismo, cómo, para qué, hasta dónde y en qué profundidad, facilitar el estudio con la información especializada en el aula inteligente y uso de redes electrónicas. Es decir, prevé el aprendizaje abierta, dando paso a la actividad creativa e innovación (Gallego, 1999).

Docente creador de entornos de aprendizajes contextualizados y socialmente útiles, vía una reflexión creativo y estudio de la información en grupos. Una función de aprendizaje y cognición compartido, que resulta de suma importancia para la construcción del aprendizaje significativo (Delgado, 2011).

Poseer un conjunto de competencias docentes que nos acrediten como formadores de mejor formados. Orientando a una aprendibilidad durante su vida, y por medio de la aprendibilidad desarrollar procesos formativos que doten competencias para su ejercicio profesional (Zabalza, 2011).

Docentes universitarios, con evaluación y feedback en entornos digitales. Las aplicaciones de Internet se imponen en la forma de organización diaria de la sociedad y en la vida del docente, siendo indispensable su uso y dominio de la informática. Además, las tecnologías digitales facilitan espacios de aprendizaje centrado en el que aprende y el aprendizaje entre compañeros en tiempo real (Boud & Molloy, 2015)

No orientar a un solo camino, sino a diferentes caminos. Implica una capacitación diferente al actual, el cambio se suscita porque es necesario capacitar a todos los individuos con competencias generales que garanticen su empleabilidad, sólo así podrán mantener su empleo (Bernal & Teixidó , 2012).

Por ende, las universidades, sus docentes y alumnos tienen que cambiar a otro modo de enseñar y otro modo de aprender en la formación profesional. Lograr que el estudiante encuentre un significado personal en el aprendizaje, aplique en diferentes contextos, Se cristalizará la integración de las tres esferas del conocimiento como: cognitivo, psicomotora y socioafectiva. Ramírez, M., Pérez, E. y Tapia. F. (2015).

### **2.2.1.5 La evolución de competencias docentes**

La evolución de competencia docente, a través de la línea del tiempo. Inicia invadiendo el espacio curricular universitario, que era un temario, y ahora se transforma en asignaturas por competencias. Sufre un cambio de terminología como reforma educativa. Cambiando la función del docente y una formación universitarias activa y crítica, siendo desde el inicio un concepto complejo (Goñi , 2005).

Las evoluciones que marcan la competencia docente, que antes se denominaba maestro, ahora facilitador del aprendizaje. Un maestro tradicional actuaba como una fuente del saber, acumulando conocimientos en los estudiantes, con la enseñanza y exámenes iguales para todos los estudiantes, concentrando la calidad en productos de réplicas a un modelo imitado, un aprendizaje implícito que puede hacerlo, pero no explicarlo. La globalización, exige calidad formativa. Obligando al docente como facilitador, una función esencial que es regular el proceso de aprendizaje, diagnosticando los saberes previos. Favorecer el aprendizaje significativo en pequeños grupos de trabajo colaborativo, respetando la individualidad, trato humano empático y estrategias educativos con consciencia social, buscando solucionar creativamente a la problemática tratada. (Blanco, 2010) el término competencia docente, hace referencia a la especificidad en lo referente a la habilidad que debe tener el docente. En otras palabras, es una evaluación de la calidad al docente en la universidad. Docente exitoso con capacidad integral con mucha responsabilidad para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas del trabajo (Méndez & Méndez, 2016).

Pero ser competente en docencia implica el saber utilizar la tecnología de información y la comunicación (TIC), que han revolucionado la manera de enseñar y de aprender. Una herramienta didáctica de la enseñanza y como instrumento para su propio aprendizaje y superación (Bernal & Teixidó , 2012). La competencia docente de hoy es de corte holístico, que se centra en la necesidad de potenciar el triple conocimiento en el estudiante, como: reconectar y valorar la construcción realizada: reconectar el procedimiento o camino que se realizó para dicha construcción (metacognición); y admirarse como ser humano que llegó a construir. Un conjunto de aprendizajes significativos y valorados.

Hasta que finalmente, a partir del 2017, en la Universidad Nacional Federico Villarreal, adopta el Modelo Socioformativo-Humanista. Como gestión académica en todas sus Facultades. Buscando los ejes claves de la socioformación que son los siguientes:

Metacognición continúa de docentes. Para mejorar sus prácticas educativas.

Trabajo con proyectos transversales. Para resolver problemas del contexto.

Metacognición. En estudiantes y aprendizaje significativo en el desarrollo del talento.

Aprendizaje colaborativo. Con base en el complemento de roles y redes sociales.

Formación de Valores. Con retos vivenciales y trabajo en los mismos proyectos.

Aplicación tecnológica. De información y comunicación en los procesos formativos.

Trabajo con proyecto ético de vida. Como eje articulador de la formación integral.



Lograr. Que organizaciones sociales, empresas y familia asuma su responsabilidad en la formación de los ciudadanos.

### **2.2.1.6 Teorías de competencias docentes**

El concepto competencia profesional, utilizado primera vez por Mc Cleland en 1973, como variables de excelencia en el ejercicio profesional. Hace que surjan los enfoques del concepto de competencia profesionales (docentes). Del Pozo, J. (2012). Menciona que una competencia es un acto con éxito, es la integración de un conjunto de capacidades en acción para solucionar un problema. Se manifiesta en diferentes teorías (enfoques o modelos):

#### **2.2.1.6.1. Enfoque funcionalista o enfoque por tareas**

(Del Pozo, 2012) y (Tobón, 2015), la competencia docente en este enfoque es determinada por un buen desempeño de funciones laborales, resaltando la capacidad de ejecución de tareas y su desempeño como profesional destacado, de epistemología funcionalista. El desenvolvimiento competencial este enfoque es que una persona sólo cumple con tareas encargadas de manera específicas o de modo muy claro y concreto, determinado con métodos de análisis funcional.

La característica del currículo es con un programa planeada y secuenciada a partir de competencia general, resaltando el aspecto formal y con evidencias documentado que fija el proceso. Implementada académicamente en diferentes módulos que se basan en unidades de aprendizajes específicas y competencias prefijadas. Significa que cada módulo en cada materia enmarca cada subcompetencia, direccionado a la competencia mayor que se fusionan o interrelacionan para crear la competencia final en proceso formativo profesional del perfil del egresado.

#### **2.2.1.6.2. Enfoque conductual-organizacional**

(Tobón, 2015), (Del Pozo, 2012). Para este enfoque el concepto de competencias se centra en la gestión personal como colaborador con iniciativa y creativo, demuestra fehacientemente con las proyecciones de toda organización, en provecho y beneficio a la empresa, consecuentemente una ventaja a favor de la empresa o ente para que labora. En otras palabras, identificar profesionales exitosos y efectivos, para maximizar la excelente que marca un plus para la institución, basándose en lo que la persona sabe, puede y quiere hacer. Centrándose en la descripción de conductas observables en la persona que posee estos atributos. De epistemología neopositivista. Con registros de conductas y análisis de conductas, con un currículo que delimita y desagrega las competencias. Implementando las asignaturas en materiales de autoaprendizaje.

#### **2.2.1.6.3. Enfoque constructivista**

(Tobón, 2015), El concepto de competencia docente, se deduce desde el desenvolvimiento laboral que es integrador y trabaja de manera productiva en equipo, se adapta fácil a todo lo relacionado a la dinámica de la sociedad o al avance tecnológico o conocimiento nuevo, aborda con éxito las disfunciones que se suscitan. Con procedimiento laboral y social analizando de manera integral una problemática contextual.

De epistemología constructivista, empleando estudios en una dinámica natural, con una currícula que integra el conocimiento con tipos de estudios en su dinámica real de la sociedad. Resaltando el currículo integrador que ayuda resolver una problemática mediante un razonamiento integral de una problemática, implementando los cursos en contextos reales y dinámicos.

#### **2.2.1.6.4. Modelo integrado o enfoque holístico**

(Del Pozo, 2012), Direcciona a una combinación o integración de los dos enfoques primeros, plantea la competencia como una visión más amplia y como también más compleja. Para este modelo se consideran tres cuestiones fundamentales bien marcadas: la primera, es el desenvolvimiento en actividades productivas encargadas; la segunda, la capacidad personal para resolver eficaz y eficientemente asuntos de trabajo como asunto de índole personal; y por último, la capacidad de resolución de problemas en diferentes contextos. La competencia es entendida, como un nacimiento y formación de una figura espiral movilizada por los conocimientos, habilidades, valores y cualidades personales puesta en acción.

#### **2.2.1.6.5. Enfoque socioformativo**

(Tobón, 2015), Actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida real, en el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo como proyecto ético de vida y creatividad. De epistemóloga compleja e investigación acción educativa. Con un currículo que enfatiza un modelo educativo sistémico por proyectos formativos. Buscar el aseguramiento de la calidad, vía proyectos formativos y aprendizaje significativo, es la consigna de este enfoque.

El enfoque socioformativo, demanda un compromiso ético, como eje transversal de competencias. Y orienta el aprender comprendido, mediante actividades que se desarrollan de manera integral. Igual con otros enfoques a) el estudio se realiza en un contexto real b) busca diseños curriculares más integrales, 3) Con base didácticas que se considera a estrategias de índole integral, uniendo los saberes en cada competencia, 4) la evaluación es en base a criterios con evidencias (Tobón, 2015).

### **2.2.1.7 Dimensiones de la competencia docente**

Para estudiar la variable competencia docente de manera más detallada y profunda, recogemos la propuesta de Contreras (2014) para dimensionar esta variable en cuatro factores: Competencia técnica, metodológica, social y personal.

#### **Dimensión 1: Competencia técnica**

Hablar de competencias es describir la capacidad técnica que debe mostrar un docente universitario. Esta capacidad técnica como lo explica Araya (2015) es la habilidad para poner en práctica todo el bagaje de conocimientos referidos a una determinada especialidad académica. Esta apreciación del autor alude a la disposición cognitiva en situaciones reales de práctica profesional.

Para (Huerta, 2014) el docente competente es un técnico en la especialidad en la cual se desenvuelve, maneja estrategias, técnicas, procedimientos que permiten al estudiante llegar al conocimiento científico propio de su especialidad. Las habilidades técnicas deben ir reguladas por los aspectos éticos. Más aún en el campo de la Medicina donde se presentan de manera cotidiana una serie de situaciones donde se necesitan un alto criterio y toma de decisiones para resolver las situaciones planteadas.

Araya (2015) plantea que dentro de las competencias del docente debe considerarse las habilidades de la planificación, elaboración, ejecución y evaluación de programas y proyectos de orden curricular con una orientación científica y didáctica que se ajusten al contexto educativo y a las necesidades prioritarias del estudiante universitario.

Para Díaz y Jara (2014)

Las competencias del docente están vinculadas a los aspectos metodológicos e inclusive científicos de la educación. Ello implica una gama de aspectos metodológicos, didácticos, de aprendizaje e inclusive un conocimiento profundo de técnicas de evaluación. Ubicando al docente competente como agente encargado de la transformación de la sociedad. (p. 2).

El mismo autor agrega:

En esta competencia el docente con capacidad de cuestionar el currículo, y remodelarlo para generar construcciones de aprendizajes en sus estudiantes. El proceso inicia con la planificación del currículo, selecciona los procedimientos didácticos. Luego, la ejecución se aplicará mediante estrategias para plasmar lo programado y finalmente la evaluación como proceso valorativo que consolida el aprendizaje. Ser competente en la docencia involucra conocer a fondo los principios de la didáctica. (p. 3).

El autor hace una valoración definida de la competencia técnica, la asume como el medio indispensable para desempeñarse en el campo de la educación. Incluye habilidades didácticas como el centro del manejo docente y su amplia visión para encaminar aprendizajes. Por tanto, la competencia técnica, es una habilidad que crece a medida que el docente adquiere más experiencias y se hace más sólido en el campo de la didáctica y de la investigación. Lo cual, lo vuelve diestro en la materia.

En lo referente al estudio que proponemos, la competencia técnica del docente de educación física del nivel superior está enmarcada por un amplio dominio en el campo de la gimnasia educativa y sus procesos didácticos que encierran esta disciplina. El profesor de educación física debe estar preparado en el

campo de la didáctica para los nuevos retos que nos propone la sociedad del conocimiento. Contreras (2014)

### **Dimensión 2: Competencia metodológica**

Contreras (2008), define el dominio metodológico del docente, como la capacidad para secuenciar sus enseñanzas. Esta secuenciación debe incluir aspectos pedagógicos, didácticos y tener una alta carga de investigación. Con lo cual se asegura el dominio de la competencia en los diferentes entornos educativos o formativos.

En esta competencia el aspecto más relevante es la investigación que realiza el docente dentro del proceso aprendizaje enseñanza. Para tal fin debe seleccionar cuidadosamente los instrumentos a utilizar en el proceso de indagación del aprendizaje del estudiante. Se debe tener en cuenta las técnicas más convenientes para este proceso desde la observación sistemática hasta la encuesta. Asimismo, debe procesar adecuadamente la información para emitir juicios de opinión que sean válidos para la toma de decisiones en el proceso educativo.

En el campo de la educación física, se hace muy necesario e importante que el docente conozca los procedimientos para la aplicación de pruebas o test motores, test para medir las habilidades motoras básicas, como también las complejas. Le Bouch (2008) describe al docente de educación física, como el agente modificador de comportamientos motores con un profundo conocimiento del significado del cuerpo. Con esta definición del autor realza y reta a la vez el rol del docente de educación física en el campo educativo. Pero que esta se logra con amplio conocimiento en investigación.

### **Dimensión 3: Competencia social**

Para Lora (2008) La interacción con sus pares es la naturaleza esencial del ser humano. Es la forma de construir hábitos, adquirir normas y reglas de convivencia, desarrollar la comunicación verbal, corporal y a la vez transmitirlo a otras personas. Por lo que, la competencia social se podría definir como la actuación eficaz en diferentes entornos o como lo plantea Taberero (2012) Ser competente en esta sociedad, es encaminarse y empoderarse de todos los recursos existentes para utilizarlos en un contexto determinado.

En el campo de la educación física la competencia social que debe poseer el docente debe ser un nivel muy alto. Las tareas del docente son de carácter social en un entorno de constante contacto con estudiantes y agentes que incluyen el proceso educativo. Contreras (2014) reconoce la importancia que tiene la capacidad de interaccionar socialmente en la docencia, afirma, enseñar es un acto socializador y no puede inhibirse de ningún aspecto didáctico dentro del proceso educativo.

La competencia social del docente de educación física se centra en demostrar una gran capacidad para estimular e influir en los demás la práctica de la actividad física significativa y comprendida desde la época de Atenas en Grecia antigua, como la gimnasia educativa, que es una disciplina que contiene diversas propuestas motrices para un desarrollo integral del cuerpo.

#### **Dimensión 4: Competencia personal**

Contreras (2014) define a la competencia personal como el dominio y control de los aspectos actitudinales y emocionales de la persona. Quiere decir, que como personas no perfectas conozcamos nuestras fortalezas de la misma forma nuestras debilidades, que de manera perfectible trabajemos con miras a desarrollar las

debilidades. Lo cual hace, que al desarrollar esta competencia tengamos un buen desenvolvimiento en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Taberneró (2012) Señala que el docente de educación física debe poseer capacidad de dominio personal para enfrentar las complejidades que se presentan en el proceso formativo profesional, es normal encontrar estudiantes reacios a la práctica motriz o al estudio teórico, como también, no es raro tener estudiantes con extrema torpeza motora, lo cual muchas veces le genera inseguridades en las técnicas de enseñanza.

### **2.2.2 Aprendizaje significativo**

Mucho tiempo bajo la corriente conductista se consideró al aprendizaje una sustitución de conductas que todos podíamos ver, un aprendizaje implícito que quiere decir, que podemos hacerlo, pero sin poder explicar cómo lo hacemos. Por otro lado, hoy sabemos que el aprendizaje humano se debe realizar justamente en cuestiones que no se pueden ver, ir más allá de lo evidente es lo conveniente. Edificar un aprendizaje explícito, construir sobre lo que sé es lo importante, reorganizar los conceptos de manera jerárquica es la consigna en la teoría aprendizaje significativo de (Ausubel, 1974).

Entrar al planteamiento de aprendizaje de Ausubel, que da luz a una línea para comprender y aprender de manera muy significativa una información nueva que si o si, se vincula a ideas o saberes previos del estudiante, es edificar un conocer nuevo sobre un conocer antiguo, es decir, amarrar la información de trabajo (nuevo) con el conocer antiguo es para simplificar el entendimiento para el estudiante, pero también distinto. Esa conexión del anterior y posterior ayuda



a construir significados con sentido o significativos. Teniendo la secuencia de la idea de aprendizaje según (Tobón, Pimienta & García, 2010) plantea que para se haga realidad el aprendizaje significativo se debe pasar por cinco dimensiones: establecer percepciones y actitudes adecuados para el aprendizaje; adquirir e integrar el conocimiento; extender y refinar el mismo; para usarlo en forma significativa y lograr hábitos mentales productivas.

Para aprender de manera significativa lo importante es el proceso de descubrir los conocimientos, habilidades y destrezas como nuevas experiencias. La teoría recomienda que no se debe dar la competencia, porque la competencia debe ser construido. El aporte fundamental del autor es que la confusión persiste en la entrega de la nueva información que no guarda relación con lo que ya sabe el estudiante.

#### **2.2.2.1 Definición.**

Para definir el concepto de aprendizaje significativo debemos hacer una mirada a diferentes definiciones de aprendizaje que le otorgan algunos teóricos de la pedagogía y ciencias afines. Para Delgado (2016) el aprender, no quiere decir que es adquirir por adquirir como los conceptos, hábitos, actitudes, habilidad, destreza o convicciones, sino que a través del proceso del aprendizaje cada persona puede construir su propia realidad.

Por otro lado, Camperos (2002) manifiesta que el aprendizaje es productivo cuando muestra divergencia y convergencia en el pensamiento. Una definición interesante que incluye dos actividades con dos estilos de enseñanza: un desarrollo creativo con diferentes respuestas para una pregunta, que se

desarrolla con método de estilo de enseñanza divergente y el aprendizaje convergente que se trabaja mediante el método de descubrimiento guiado.

Para Siedento (2014) el aprendizaje es el tránsito cognitivo del no conocer al conocer o del enlazar entre lo que ya se sabe y lo nuevo. Este concepto se acerca al del aprendizaje significativo. Para Ausubel (1974) describe el aprendizaje significativo como la secuencia cognitiva del aprendizaje previo al nuevo aprendizaje. Es decir, la experiencia vivencial se vuelve un medio indispensable e importante en la consecución del nuevo aprendizaje.

Para Moreira (2000, p.134) “El aprendizaje significativo representa un tránsito entre lo concreto y lo abstracto en el proceso de asimilación del aprendizaje, partiendo las experiencias previas hasta adecuar y acomodar el nuevo aprendizaje a la nueva experiencia resultando un aprendizaje valorado”.

Para este trabajo consideramos como definición personal, como sigue. El aprendizaje significativo una forma idónea para educar y educarse, vía una conexión abstracta, con lo que uno ya conoce y el conocimiento nuevo, cual facilita la comprensión y la reorganización jerarquizando los conceptos de manera significativa, que se guardan en la estructura cognitiva ulterior.

#### **2.2.2.2 Características de aprendizaje universitario para la actualidad.**

Todos distinguimos el aprendizaje por repetición mecánica, cuyo contenido consigue estudiantes memorísticos o implícitos que no se incorpora en la estructura cognitiva. Además, veremos que no guarda relación pertinente a las nuevas características educativas y perfil profesional del futuro que a

continuación se expone. Consecuentemente, es necesario encontrar una alternativa educativa, que cubra los requerimientos.

#### **2.2.2.2.1 Nuevas características educativa universitaria y perfil profesional.**

Naisbitt (1984), indicó que de diez macro tendencias sociales detectados en los EE. UU., tres macrotendencias evidencian que es necesario una formación profesional con iniciativa y creativo de conocimientos novedosos, asimismo, que tenga la capacidad de construir aprendizajes por voluntad propia en todos los años de vida, sólo así, podrán adaptarse rápidamente en una actividad económica, social y globalizada. Las tres tendencias que suscitan en nuestra realidad son las siguientes:

*Un cambio de centralización a la descentralización.* Ciudades que cuentan con gobiernos regionales, locales, y pequeñas organizaciones con puestos claves para profesionales con capacidad de actuar de modo innovador y de lograr resultados más eficaces.

*Desplazamiento de la ayuda institucional a la autonomía.* Ejemplo, los gobiernos regionales y locales, solicitan administrar el sistema educativo, buscando la auto dependencia en todos los aspectos de la vida en su región.

*Desplazamiento de jerarquía a las redes.* Cambio de dependencias y estructuras de jerarquías estables a favor de redes informales.

Como se observa, la tendencia al nuevo perfil de futuros profesionales deberá corresponder a personas creativos y críticos, capaces de reconceptualizar la información cada vez más novedosa, manejo de conceptos más generales y

abstractas de mayor poder explicativo, autónomo, flexible y con una elevada autoestima.

#### **2.2.2.2.2 Modelos formativo profesional de educación física.**

Según Ramos y Del Villar (2005), las características que deben tener los profesores de educación física para el futuro deben presentar los siguientes:

*Conocimiento científico y pedagógico profundo.* Con capacidad para responder, qué enseñar y cómo enseñar, en aprendizaje de reconstrucción y reconstructiva.

*Poseedores de un amplio repertorio de habilidades de enseñanza.* Con competencia técnica, como habilidades y destrezas físicas eficaces en el área de educación física.

*Docentes que acrediten.* la importancia de la calidad de la enseñanza y reconozca que su papel fundamental que es promover el aprendizaje.

*Tener un espíritu crítico sobre sí mismo,* autoevaluador, analiza continuamente su labor, reflexivo y crea su mejoría cada vez mejor.

*Capaces de actuar.* Bajo los principios éticos y morales de manera íntegra con práctica inteligente creando aprendizajes más gratificantes.

Consecuentemente, coincidimos con, Del Villar (1993) con la propuesta de tres componentes fundamentales en programas de formación de profesores de educación física:

*El conocimiento académico.* Referido a los principios teóricos que se adquieren en los centros de formación universitaria a través del currículo.

*Las competencias docentes o destrezas.* Referidos al "saber hacer" (práctica), con dominio de conductas (técnicas) que permiten enseñar eficazmente.

*El conocimiento práctico.* Trata un conocimiento de acción personal, una experiencia práctica conectada a la teórica, respetando creencias y valores.

Aprender de manera significativa, es incluir una nueva idea sobre los pensamientos mentales que ya se tiene, la construcción cognitiva apunta a ser una teoría que puede afianzar las competencias profesionales fundamentales en la formación del maestro de educación física, creativos, críticos, autónomos y sobre todo reconceptualizadores de informaciones cada vez más novedosas.

#### **2.2.2.2.3 Aprendizaje significativo, factor básico para la reconstrucción de significados y el cambio conceptual.**

El aprendizaje significativo, reconstrucción de ideas nuevas sobreponiendo estructuras mentales nuevo sobre estructuras mentales consolidados, incorporar de manera lógica o arbitrario concepciones a desarrollar en el esquema conceptual preexistente ¿entonces? que son los conceptos; proposiciones y estructura cognoscitiva. La respuesta de González (2008) nos aclara. Los conceptos se combinan para formar oraciones o proposiciones. El conocimiento que guarda nuestro cerebro se compone de redes de conceptos y proposiciones. Por tanto, el concepto deriva de la totalidad de proposiciones relacionadas que incluye las connotaciones emocionales asociadas.

Los requerimientos para un aprendizaje significativo eficiente y eficaz son:

*Una estructura cognitiva apropiada en el aprendiz. (conocimiento previo)*

El docente debe saber cuánto y que conoce.

*Materiales de aprendizajes significativos adecuados, Determinado y adecuados por el docente en la planificación.*

*Una disposición favorable del estudiante hacia este tipo de aprendizaje.*

Por iniciativa propia o la capacidad del docente para fomentar esta actitud.

#### **2.2.2.2.4 Aprendizaje significativo para corregir jerarquías proposicionales parciales erróneas.**

Hablar de construir nuevos saberes, exige integrar el nuevo conocimiento en el cuerpo de conceptos y proposiciones relacionados ya existentes en nuestro esquema mental. Parece simple. Pero en la práctica, los estudiantes acostumbrados en aprender de manera memorística no modificaran sus esquemas mentales, preexistentes a pesar del esfuerzo del docente o del texto. Implica a ser paciente en el proceso, González (2008). Cultivar el aprendizaje significativo, significa iniciar con lo indispensable, como corregir las jerarquías proposicionales parciales o erróneas, ingresando a un proceso progresivo de reconstrucción para luego asimilarlos.

La aprendibilidad registra una transformación que origina una rectificación, nadie aprende lo mismo de la misma forma. El objeto de aprendizaje deja de ser el mismo, y quien aprende se va transformando en cada proceso del aprendizaje, Todo intento de construcción, se encuentra mediado por la construcción previa y de actitudes positivas (Gallego, 1999), toda aprendibilidad

es una interpretación, que se toma como suyo y se involucra. Emerge ese deseo de aprender la aprendibilidad.

#### **2.2.2.2.5. Cambio conceptual, técnicas instruccionales y aprendizaje significativo**

Una teoría comprensiva de la educación universitaria ha conducido a desarrollar nuevas estrategias, asimismo exige el aprendizaje humano (metaaprendizaje) y procesos mediante cuales se construyen nuevos conocimientos (metaconocimiento). Estrategias como son, mapas conceptuales y diagramas de V en la enseñanza de formación universitaria, González (2008) ayuda cambiar la mentalidad y el trabajo del alumno como protagonista:

*Los mapas conceptuales.* Ayudan a identificar, comprender y organizar los conceptos según jerarquía que corresponden, especificando las relaciones (proposiciones) necesarias para comprender. Por ello, mapas conceptuales elaboradas por el estudiante es evidencia eficaz para conocer lo que ya sabe.

*El uso de la V.* Una estrategia que al lado derecho de la V incorpora el resultado de la investigación, construido dentro del estudio. En el lado izquierdo de la V, incorpora el conocimiento que se procesa o trae a su estudio, González (2008), alumnos observadores, aprendizaje significativo, crean saberes mediante la razón.

El aprendizaje significativo se caracteriza, por ser eminentemente cognitivo, en el sentido de que el conocimiento abstracto es una construcción privilegiada de los procesos mentales personales de carácter activo y aplicado. Por ello, organizar el conocimiento de manera jerárquica es crucial para

comprender y entender los puntos claves de la relación sustancial de las ideas en la información.

### **2.2.3. Clasificación de aprendizaje**

Concordamos con la clasificación que hace, Ramos y del Villar (2005), que separa por los tipos de estrategias de aprendizaje utilizados en cada enfoque educativo:

#### **2.2.3.1 Estrategia de recirculación de la información.**

La Perspectiva académica, considera a la instrucción como el proceso de transmisión de información y adquisición de la cultura. Al profesorado se concibe como un transmisor de la cultura, consecuentemente, el educador debe dominar los gestos técnicos como contenidos en la enseñanza y en la forma transmitir hacia los alumnos. Un docente en la etapa de formación profesional se caracteriza por mantener una postura pasiva y sólo receptiva. También llamada, perspectiva técnica, desde esta concepción al profesional educador se le considera como un individuo con dominio de las diferentes destrezas y habilidades, con capacidad para adaptarse a diferentes contextos sin perder la objetividad en la enseñanza, el objetivo prefijado se orienta hacia una capacitación de rendimiento eficaz en las tareas de enseñar. Considerando la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como técnico.

Las estrategias utilizadas en este enfoque es procesar de manera superficial, los ejercicios a aprender mediante la técnica de repetir varias veces (recircular), hasta memorizarlo o establecer una asociación, guardando en la memoria. Una información de mayor significativo lógico. Las técnicas que se



utilizan en esta estrategia son: repetición simple, o acumulada; subrayar, copiar y destacar.

### **2.2.3.2 Estrategia de elaboración**

En esta orientación, la enseñanza se concibe como una actividad de manera crítica, el profesor un mediador y con valores éticos. Prácticas educativas y sociales mediante la reflexión y democráticas. Un enfoque crítico y reconstrucción social y otro enfoque de investigación acción y formación profesional del profesor para la comprensión. (Huerta, 2014) Se basa en integrar y relacionar la información, teniendo en cuenta los conocimientos previos, como simples o complejas de profundidad, buscando establecer integración por una técnica de parafraseo, como inferir una solución con ayuda teórica, pero no de manera significativo.

Las técnicas que se utilizan en esta estrategia son: rimas; imágenes mentales; parafraseo; elaboración inferencial; resumir; análisis, elaboración conceptual.

### **2.2.3.3 Estrategia de organización.**

El aprendizaje del educador de educación física se cristaliza mediante el cúmulo de experimentos en prácticas reflexivas con ayuda de una metodología de descubrimiento guiado, o superponiendo las prácticas de un gesto sobre otro que se domine en prácticas ejecutadas en parejas o tríos, consecuentemente por la experiencia (conocimiento previo) otra manera de aprender es observando, analizando gestos técnicos ejecutados por modelos refinados, luego vía razonamiento se construye la práctica. Es decir, una forma de aprender a enseñar es vía reflexión profunda y practica mediante el prueba y error que es la reflexión

sobre la acción. Son los que se refiere a que el resultado del aprendizaje se manifiesta en una reorganización conceptual del constructo mental que uno posee. Ontoria, A & Molina, A. (2006) También es posible clasificar como una intención direccionada a una representación, por una relación posible entre la estructura mental existente como experiencia anterior y la recepción de información con significado lógico como nuevo conocimiento lo que facilita la reorganización y jerarquización de conceptos.

Las técnicas que se utilizan en esta estrategia son: Uso de categorías: redes semánticas; mapas conceptuales; uso de estructuras textuales.

## **2.2.4 Evolución de las bases teóricas y estrategias didácticas en el aprendizaje**

### **2.2.4.1 Las cuatro etapas de evolución teórica.**

Las ideas previas, viven en el ser humano, y sirve para entender las cosas que nos rodean. Para llegar a la teoría de aprendizaje significativo, pasaron por muchas etapas: en la primera etapa, se comprendía que los aprendizajes erróneos se tenían que modificar, por otras que sean las correctas. Remitiendo en el aprendizaje el reemplazo de mal concepto con el buen concepto. Según (Contreras, 2004) perspectiva tradicional, una formación mecanicista, tecnólogo o positivista, como actividad central, una persona trasmite y favorece el aprendizaje de otra. Siendo una perspectiva dominante en educación física.

En la siguiente etapa, emerge la teoría implícita, un pensamiento de que los aprendizajes no tienen que tener sentido para los alumnos, pero sí, se deben mantener en la memoria. Consecuentemente, el aprendizaje pasa de reemplazar conceptos a un cambio en la estructura mental, que guardará ese contenido. Según

(Contreras, 2004) denomina perspectiva empírica-conceptual, que se traduce en una visión de colecciones de versiones especializadas, en otras palabras, técnicas bajo modelos preestablecidos donde aprender es de manera mecánica buscando reproducir igual que al modelo.

Tercera etapa. Cambia a una nueva concepción educativa (paradigma) que varía la forma de observar como es el aprendizaje, se mantiene el aprender de forma repetitivo, etapa donde el conocimiento se considera ya como representación mental, aunque continua como aprendizaje de origen implícito, la evolución es que ya se tiene una estructura mental muy básica, que conlleva que ya existe ideas previas, donde se puede ampliar o profundizar la idea previa en una estructura mental con mayor dificultad. De forma radical es opuesto a la teoría constructivista, que promueve reemplazar la idea equivocada. Entendiendo que el aprendizaje significativo busca integrar progresivamente en la ampliación de conocimientos y habilidades en el esquema mental del aprendiz. Una introducción de aprendizaje social, mediante la observación. Pero sin guía o docente que indique lo que se tiene hacer.

Cuarta etapa. (Contreras, 2004) la perspectiva reconceptualista. Basada en una teoría que implica una reconstrucción, como una corriente emancipadora de tendencia crítica, como búsqueda de un cambio social a través de la educación, con praxis en un mundo real y no ficticio, donde el papel del docente pasa a ser de enseñante a ser mediador.

Hoy. Con el aprendizaje significativo, como tiempo de representaciones mentales para cada ocasión, en otras palabras, son productos que el alumno ya conoce, pero que está más atado a la actividad y al contexto. Lo que el alumno ya

sabe, es decir, su conocimiento previo ya no identifica como un esquema, sino que ya como red de conocimiento, pero a la vez no tiene una representación permanente en la memoria, como respuesta de que todo es dinámico y cambia a cada instante. Implica lo que hoy vemos, más tarde lo comprendemos mejor. El sólo hecho de comprender mejor implica ya un cambio.

Como se nota hasta el momento, hay varios modelos que explican el aprendizaje, pero todavía no queda claro cómo se genera el conocimiento previo.

#### **2.2.4.2 La resistencia al cambio del conocimiento previo derivadas de lo implícito.**

Modificar ideas preexistente como pensamientos personales con conceptos correctos o nuevos, no es tan simple como parece, para cambiar y resolver el problema, en primera instancia dependerá de que el estudiante relacione o encuentre sentido la tarea planteada y lo que ya sabe, sólo así será capaz de comprender y darle importancia a la actividad propuesta. Un compromiso que el alumno asume en la actividad de reconstruir la aprendibilidad.

#### **2.2.4.3 Cambio conceptual como proceso de aprendizaje.**

Todo lo anterior nos ayuda afianzar la teoría de David Ausubel, la importancia de saber el conocimiento previo (científicamente incorrecto, y el nuevo científicamente correcto), y la forma en que ocurrirá el cambio conceptual de uno a otro. Nos enseñan que de todas maneras debemos considerar a Piaget en cuestiones:

- Asimilación, que mediante el cual se incorpora nuevos conceptos sin necesidad de revisar los ya existentes, puesto que el alumno no aprecia incoherencias.
- Acomodación. Que se basa en la ecología conceptual, que impone en la estructura mental por ser cambios conceptuales profundos, debilitando concepciones previas y fortaleciendo las concepciones científicas, siendo el cambio conceptual como producto final en este proceso de acomodación.

El cambio conceptual en el alumno ocurre por la insatisfacción con las concepciones existentes, que no son claras y dejan dudas en la problemática planteadas. La nueva concepción debe ser entendida en sus aspectos más básicos y sirva como punto de partida hacia la zona de desarrollo potencial de Vigostky. Como deberá ser coherente con la actividad. La nueva concepción debe explicar los fenómenos que produjeron la insatisfacción y dar alcance a las nuevas predicciones.

#### **2.2.4.4 Evolución y limitaciones en el cambio conceptual**

Las críticas del conductismo que preguntaban ¿qué cambia en el cambio conceptual? ¿es conceptual el cambio conceptual?, defendiendo conceptos que fueron asignadas por ellos, hasta que, Mortimer, (1993), citado en (Del Pozo, 2012) propone mantenerlo porque ha sufrido una evolución, se ha desarrollado y se ha enriquecido conceptualmente. En nuevos significados como conceptos científicos (Moreira, 2000).

De la misma forma la metodología de choque o conflicto cognitivo del constructivismo puro es convencer a estudiantes que sus ideas previas son errores que provocan insatisfacción, para luego establecer una búsqueda de nuevos conceptos y explicaciones. También recibió críticas y se abandonó. Toda vez, que no se puede modificar las ideas previas con este método. No se centra en lo que el alumno conoce sino, en sus errores. Luego, se recomienda esta metodología en la enseñanza en el nivel superior. Campanario y Moya (1999).

Pero también la estrategia de choque conceptual permite tomar consciencia y regular su aprendizaje. Conocimiento sobre el propio conocimiento (metacognición) metamemoria, metaatención, metacomprensión y metapensamiento. Por lo tanto: las destrezas básicas, son de aprender a observar, comparar, describir, organizar, interpretar, elaborar predecir etc. Las destrezas cognitivas mencionadas forman parte metacognitivas que el estudiante aprende haciendo. Por ello es clave captar la atención del alumno, como la implicación del alumno en su propio aprendizaje. Lo ideal es que el universitario relacione el tema tratado con sus ideas previas, cual facilitará la percepción de éxito alcanzable, dando un impulso de motivación intrínseca en él.

(Huerta, 2014) El aprendizaje significativo no es arbitrario, donde la idea más importante del pensamiento de (Ausubel, 1976) es que. Construir ideas nuevas dependerá de la estructura cognoscitiva del que aprende. El aprendizaje ocurre, cuando se interactúa los significados de la nueva información con lo ya existente, que da posibilidad de estructurar un conocimiento complejo y diferenciado.

#### **2.2.4.5 Estudios que fortalecen la teoría de aprendizaje significativo.**

Para comprender como son los mecanismos de representación que se realiza en nuestras mentes, nos basamos en (Johnson & Laird, 1983) que nos explica, que la mente humana utiliza el pensamiento en forma de representaciones mentales (imágenes como proposiciones). A la vez, la psicología cognitiva, nos dice que los humanos estamos prestos a aprender incluso sin darnos cuenta, todo momento captamos información y sucesos.

Por lo tanto, en un grupo de alumnos, los datos captados serán analizadas, procesadas y elaboradas en base a experiencias previas que cada uno dispone de manera muy personal. Que una información para los aprendices se entenderá de acuerdo a cuánto y cómo lo conozcan. Los modelos mentales asumen que fenómenos fisiológicos ocurren en el cerebro y el sistema nervioso (sinapsis neuronales), por ende, las ideas previas se resisten porque son modelos mentales, son conceptos no aislados y muy personales. Como es personal, es aprovechable para construir otros modelos mentales. El aprendizaje lo modifica, por tanto, la sinapsis se modifica.

Consideramos a Comenio (Siglo XVII), de muy importante. Él se esforzaba por encontrar soluciones claras y concretas para el mejoramiento de la sociedad humana. Planteó que, con las manos el hombre no levanta mucho. Pero, con el corazón y la cabeza puede acumular grandes tesoros. Vale decir, que las acciones deben ser precedidas por los valores y la inteligencia en toda circunstancia. Implica que el docente debe tener mística, entrega y debe creer en su función y papel de constructor de hombres de bien de mañana, como también para sí mismo.

En síntesis, para preparar una lección adecuadamente, lo importante es tomar en cuenta el nivel de conocimientos que ya tiene el alumno, juntamente con valores impregnados de manera implícita. Significa que el docente debe proporcionar a los estudiantes, ejercicios y cuestionarios ingeniosos que faciliten reflexionar y relacionar los conceptos anteriores con los nuevos en una situación de estudio concreto. Por tanto, el perfil del docente universitario debe cuadrar dentro de estos términos, sino es así, es necesario mejorar la calidad del docente. La idea central, es que se permita un proceso de enseñanza y de aprendizaje de calidad, que demanda la sociedad del conocimiento como función específica de una universidad actualizada.

## **2.2.5 Teorías de aprendizaje**

### **2.2.5.1. Aprendizaje por recepción**

(Huerta, 2014), Se produce cuando el estudiante recibe la información de modo pasivo, propuesta del paradigma conductista. Esta corriente nace en EE. UU, a principios de siglo XX, se atribuye su paternidad a James Watson (1878-1938) quien propuso que el objeto de la psicología era el estudio de la conducta, de ahí proviene el termino conductismo. Para el conductismo lo importante es estudiar la relación entre el medio ambiente y los organismos, con énfasis en las respuestas dadas por estos últimos a los estímulos externos para adaptarse. Considerando algunos autores, Thorndike (1947-1949), postula la ley del efecto del cual se refiere al impacto que el premio y el castigo generan, estipulando que el reconocimiento, premio, éxito asegura el aprendizaje, lo contrario ocurre con el castigo y el fracaso que reduce la posibilidad de continuar la conducta equivocada, sosteniendo que se aprende lo que es satisfactorio, pero si la conexión va seguida de algo desagradable



o de un castigo su fuerza disminuye. Otro teórico, Pavlov (1849-1936), induce el aprendizaje mediante estímulo-respuesta, que el aprendizaje es mejor mediante premios y castigos. Guthrie (1886-1959) retoma ideas de Thorndike y de Pavlov para enunciar que el aprendizaje puede elaborarse en términos de asociaciones entre las ideas y éstas se registran en la memoria mediante ocurrencias contiguas, ósea que las ideas están conectadas mediante operaciones por asociaciones en el tiempo y espacio. Luego, Skinner (1904-1990) que propone el condicionamiento clásico operante o instrumental al que llamo tipo R, reforzando la propuesta de Guthrie, que la habilidad se adquiere con la práctica, que las personas son moldeables y pueden ser entrenados en cualquier conducta.

El interés por lograr y desarrollar una psicología más objetiva trajo la teoría conductista, solo aquello que sea medible y observable es lo que interesa, una metodología de las ciencias naturales de base empírica analítica, el objetivo es que el universitario reciba pasivamente las ordenes, para luego imitar los movimientos de modelos, una enseñanza de corte vertical, condicionando el aprendizaje para almacenar y reproducir la información. Como dice, (López V. , 2000) es de razonamiento técnico.

El conductismo, busca la eficacia, en un aprendizaje implícito, evitando el error a toda costa, como fin. Mediante una progresión graduada, por la creencia de que el error perduraría por siempre. “Teoría que se ha trasladado en forma de técnicas de enseñanza”. (Sanchez, 1984, pág. 65). El sistema está bajo control estricto en todas las fases del proceso de enseñanza por el docente. Alumnos receptores sin decisión. Enseñanza utilizada en Educación Física (Contreras, 1994, p. 44).

### **2.2.5.2 El Paradigma neo conductista, enseñanza aprendizaje de Educación Física.**

La teoría social de Albert Bandura observa los procesos de imitación que son comportamientos como característica individual para aprovechar o dirigir una actividad, teoriza el aprendizaje social que da inicio en su mínima expresión de la cuestión cognitiva, que se basa en aprender observando un modelo, sin que nadie lo enfoque o dirija. Como también, Bloom (1956), establece tres grandes dominios que son: Dominio cognitivo (conocimientos y competencias); dominio Psicomotriz (destrezas físicas) y dominio afectivo (sentimientos y actitudes). Recibió críticas por minimizar el dominio afectivo, que luego, justifico que toda conducta afectiva tiene como compartida algún tipo de conducta cognoscitiva y viceversa. Los estudios de Albert Bandura, científico neo conductista, da origen en que el aprendizaje se puede dar uniendo dos estudiantes, un modelo que actúa y el otro que imita solo observando, aporte que da inicio la interrelación alumno – alumno, que nutre la dimensión social, que uniendo con las tres dimensiones de Bloom (1956), hacen cuatro canales de desarrollo, que el profesional de educación física debe ser formado.

### **2.2.5.3 El Paradigma constructivista en proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física.**

#### **2.2.5.3.1 El aprendizaje en el constructivismo por la forma de adquirir la información**

El aprendizaje por descubrimiento (Huerta, 2014) es el aprendizaje producido por los propios alumnos, quienes descubren ellos mismos la nueva información que Ausubel describe dos formas:

*El aprendizaje por descubrimiento autónomo.* También conocido como resolución de problemas. Que se produce cuando cada persona descubre y crea por sí mismo la nueva información. El docente mediante el uso del estilo de enseñanza divergente hace una pregunta y la respuesta serán múltiples como solución.

*El aprendizaje por descubrimiento guiado.* El educando va descubriendo conceptos, reglas, leyes principios de teoría ya descubierta. Solución vía indagación y reflexión que facilita las preguntas guías que el docente construye. Este aprendizaje conocido como el estilo de enseñanza por el método de descubrimiento guiado porque la respuesta es única en todos los estudiantes, también se le conoce como estilo de enseñanza convergente.

Corriente cognitivo, que estudia diversos procesos como la resolución de problemas, el razonamiento, la percepción, la toma de decisiones y la adquisición lingüística. Su desarrollo comenzó en la década de los cincuenta, el término comenzó a utilizarse entre 1958 y 1967. Los principales representantes de la psicología cognitiva son Jerome Bruner (1915), Lev Vigotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980) considerados como los más constructivistas desde el enfoque pedagógico. Con una posición de epistemología que se opone al conductismo. Las ideas de Jean Piaget, que estudio el pensamiento de un niño, sosteniendo que las operaciones mentales se sitúan entre estímulo del medio ambiente donde las respuestas son adaptaciones del individuo al medio, considerando que la actividad humana es interaccionista con una orientación constructivista. Sosteniendo que para él existen dos tipos de aprendizajes: primero, la puesta en marcha por parte del organismo, en búsqueda de nuevos conocimientos o una respuesta a una situación específica, una cuestión no significativo, consecuentemente no es necesario

dominar o construir estructuras subyacentes; dos, forzar una construcción cognitiva donde participe el razonamiento mental profundo como proceso de resolución de problemas. Descubrimientos de este índole son construcciones que fácilmente no se puede olvidar, incluso se puede generalizar. Es un profundo aprendizaje considerando que el ritmo de aprendizaje varía de un individuo a otro. El constructivismo se opone al conductismo al igual que el socioconstructivismo de Vigotsky, que sostiene que los saberes y las destrezas se construyen, por una parte, a lo largo de la historia humana, transmitiendo las vivencias y los conocimientos socialmente, dejando la cultura de manera concatenada de diversos conocimientos, atribuye el aprendizaje del sujeto y el desarrollo del pensamiento cultural y social.

#### **2.2.5.3.2. El aprendizaje por la forma de procesar la información.**

*Aprendizaje repetitivo o mecánico.* (Huerta, 2014) Acciones donde el estudiante aprende de memoria, que generalmente no era comprendida el mensaje de la información en su dimensión real. El pensamiento del aprendiz no podía conectar de manera significativa, vincular la nueva información con el conocimiento es literal, dándose la capacidad de retención muy baja.

*Aprendizaje significativo.* La teoría de David Ausubel (1963), con argumentos sólidos que, si la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva ya existente, ocurrirá un aprendizaje significativo. Teniendo en cuenta que será más significativo cuando la vinculación sea mayor. (Huerta, 2014) Si el proceso de aprender implica ampliar conocimientos será agradable, placentera, y útil para la persona que aprende de modo directo o indirecto. Alonso (2007, pág. 21) plantea que el aprendizaje significativo hace dos aportes nuevos que coincidimos en este trabajo: primero, que se escribe el aprender considerando la

evolución de la palabra que indica el aprendizaje como un aprender que no es visible, aprendizaje sucede en el interior del estudiante y por compromiso personal de manera activa construye esquemas mentales influenciado por el propio yo; segundo, ampliar los conocimientos es considerar una información relacionada al grado y profundidad de conocimientos previos que posee, para buscar una información con significado lógico, y concadenar la materia o tema que facilite la comprensión de actividad propuesta. Quiere decir, que la información entregada al estudiante se relacione con una idea que ya está implantada en el aprendiz (estructura cognitiva), para la modificación de la estructura cognitiva anterior a un ulterior, en una estructura cognitiva organizada jerárquicamente.

Indispensable una actitud favorable de asumir responsablemente la construcción o reconstrucción de la información por parte del aprendiz, sólo así se logrará un conocimiento comprendido y entendido. Implica que el docente programe temas considerando cuatro principios: primero, la diferenciación progresiva, que significa desarrollar los contenidos de lo general a lo concreto; segundo, reconciliación integradora, buscar las ideas principales y de mayor jerarquía luego las diferencias; tercero, organización secuencial, presentar las actividades en un orden donde una tarea facilitará a la siguiente tarea; y cuarto, consolidación, actividades desarrolladas ayuden a resolver problemas en diferentes realidades o contextos (Sánchez & Andrade, 2018).

#### **2.2.5.4. La teoría de inteligencias múltiples.**

Teoría que sostiene que el aprendizaje se da por diferentes formas, la importancia no es que aprendan los estudiantes sino cómo aprenden mejor, es decir, los aprendizajes incorporan el conocimiento de unas habilidades en un contexto

funcional y social. Los seres humanos tenemos múltiples maneras de aprender, imaginar, deducir, aprender con todo el cuerpo, con sonidos, ritmos, melodías, como también pueden observar la propia conducta y trabajar algún cambio individualmente, lo importante no es la cantidad de conocimientos sino la variedad en el abordaje del aprendizaje, luego conocer el proceso de pensamiento y como se puede aplicar lo que se sabe (Sánchez & Andrade, 2018).

#### **2.2.5.5. Modelo de Programación Neurolingüística PNL.**

(Sánchez & Andrade, 2018) El modelo PNL, presta mucha atención en el análisis y estudio de cómo se aprende o cómo aprendemos los humanos. En otras palabras, está direccionado al proceso, más que al que aprende. Se fundamenta en que para un buen aprendizaje en los individuos se deben activar procesos neurológicos. Quiere decir que, cuanto más se activen el proceso neurológico, el aprendizaje se realizará en mayor calidad y mayor profundidad. Para ello, es crucial que el docente presente la nueva información, que sea apreciado o percibido por diferentes sentidos del cuerpo humano. Resaltando las diferencias de cada persona, hasta para recibir una información, a pesar de que nos presentan o ponen delante de nuestra vista, no lo entenderemos si somos auditivos. Que para entenderlo o comprenderlo mejor, necesitamos oír, incluso cuando leemos, necesitamos escucharnos. Por ello, los estilos de aprendizajes sostienen que aprendemos a través de los sentidos.

El modelo PNL, describen el proceso de aprendizaje, el cómo aprenden, contribuyendo los distintos canales de aprendizaje como: el auditivo, el visual, y el kinestésico, gustativo, el olfato y el tacto. Llamados los estilos de aprendizajes. También describen unas pautas que son trascendentales en las etapas de aprendizaje como son:

*Incompetencia inconsciente (I.I)* (no sé qué no sé), que quiere decir, describe una respuesta afirmando, que no sabe cómo hacer una cosa, no lo conoce, consecuentemente no lo interesa. Es una etapa de desinformación y por ello el desinterés, por ejemplo, jugar ajedrez, sin conocer los movimientos de las piezas. Más si se puede vivir sin saber jugar ajedrez.

*Incompetencia consciente (IC)* (sé que no sé) es cuando tenemos el interés o la necesidad de aprender algo y nos damos cuenta de que no sabemos hacerlo. Tomamos consciencia de ello y nos descubrimos ignorantes, buscamos información al respecto, tenemos la opción de rechazar el querer conocer ese fenómeno. Ejemplo. Quiero aprender a jugar ajedrez, pero sólo sé jugar dama y no tengo las fichas de ajedrez.

*Competencia consciente (C.C)*: (lo aprendo) es cuando tenemos intención de aprender algo, nos esforzamos en ello, practicamos hasta aprenderlo, una afirmación a través del estudio y la práctica directa. Aun así, existe un punto de quiebre y crítico, si no domino esa actividad, sentimos un fracaso y abandonamos el aprendizaje, una característica de perseverancia para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto. Ejemplo, resolver ejercicios tácticos en ajedrez sin problemas.

*Competencia inconsciente (C.I)* (sé cómo hacerlo) una vez que se domina el aprendizaje, nuestro cerebro y nuestro cuerpo interioriza el aprendizaje, lo hace suyo, lo asimila. Es la etapa donde podemos ejecutar ese aprendizaje y combinarlo con otros sin necesidad de atenderlo de manera directa o consciente. El aprendizaje propuesto ha alcanzado un estado deseado.

Un esquema que ayuda a identificar los niveles de aprendizaje o conocimiento de forma muy natural en cada estudiante, permitiendo individualizar la construcción según conocimientos previos detectados. Con estrategias para la comprensión y dominio de temas tratadas en las tareas. Potenciar el aprendizaje mediante diversos instrumentos cognitivos.

### **2.2.6 Dimensiones del aprendizaje significativo**

Para fines de la investigación se dimensiona la variable aprendizaje significativo en tres factores: Aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones.

#### **Dimensión 1: Aprendizaje de representaciones.**

Este aprendizaje se manifiesta cuando los estudiantes le otorgan una categoría de significado a los objetos o gráficos, permitiendo darles una valoración y por lo tanto asimilarlos en la conciencia. Se inició este tipo de aprendizaje sólo a nivel de niños. Hoy en día, se puede observar a un gran número de estudiantes utilizando este tipo de aprendizaje en las aulas para un mejor entendimiento o problema.

En el caso particular de los estudiantes del programa de educación física, es crucial este tipo de aprendizaje explícito y significativo, cada actividad motriz a manos libres o con elementos requieren de una visualización o representación



mental para ser entendida. Ejemplo, realizar una voltereta hacia adelante, la representación mental del ejercicio es en significados lógicos. Una imaginación de inicio hasta culminar.

### **Dimensión 2: Aprendizaje de conceptos**

Este tipo de aprendizaje permite al estudiante procesar mejor la información. Pues, en el entendimiento de ciertas nociones permitirán al estudiante construir ideas más sólidas y con un carácter más crítico. Para esto es necesario tener ciertas experiencias previas del concepto a aprender para luego darle forma la idea central. En este proceso es necesario incidir en las ideas previas y conectarlos con teorías de bibliografía especializada que afirman la reconstrucción con un alto criterio conceptual.

En el programa de educación física es necesario el desarrollo de este tipo de aprendizaje. Para una mayor asimilación de las nociones prácticas y desarrollo del léxico profesional. Por ejemplo, para desarrollar tareas de movimiento de rodamiento hacia adelante debe tener el conocimiento que es rodamiento, si no comprende el significado de rodamiento, difícilmente cumplirá con la tarea. La razón es simple, no cuenta con una base teórica conceptual de rodamiento o voltereta. Uno de los grandes problemas del aprendizaje implícito o la educación tradicional.

### **Dimensión 3: Aprendizaje de proposiciones**

Las proposiciones representan elementos de alta complejidad cognitiva, que consiste en idear lo que todavía no está concreto. Para el aprendizaje de proposiciones el estudiante analiza previamente la situación planteada para luego

relacionarla con sus experiencias previas dando forma a la idea central del aprendizaje.

El aprendizaje de proposiciones, es un elemento clave en la construcción del conocimiento del estudiante del programa de educación física. Ya que a través de estos se puede asociar diversas tareas motrices para deducir y reconocer cuál de ellas representa la más compleja de aprender y a partir de eso desmenuzarla y aprenderla por partes. Ejemplo el rodamiento tipo liza, involucra conocer detalladamente los pasos para la ejecución desde la carrera, toma de impulso hasta el rodamiento, pero antes de todo debe saber y realizar el rodamiento hacia adelante.

Sin duda alguna, la propuesta de Ausubel puede aplicarse a todo nivel y creemos firmemente que los estudiantes del programa de educación física podrán evidenciar esto.

### **2.3. Marco conceptual**

El aprendizaje: (Canda, 1999) es un cambio adaptativo como el resultado de un proceso de interacción con el medio ambiente. Sus bases son la maduración biológica y la educación, que vía un proceso de experiencia y la práctica se producen en el comportamiento diferente como ulterior en la vivencia y actividad de proceso de aprendizaje, p. 29.

El aprendizaje significativo (Huerta, 2014). Ocurre cuando las ideas se relacionan substancialmente con lo que el alumno ya sabe, vinculándose de manera estrecha y estable con lo ya sabido.

El aprendizaje por descubrimiento: (Méndez & Méndez, 2016) Es un método pedagógico-didáctico basado en adquirir conocimientos o conceptos en una activa búsqueda a partir de una problemática, construir información sistematizada: explorando, organizando y redactando la información para una exposición o presentación de monografía, ensayo, p.21.

El cognoscitivismo: (Méndez & Méndez, 2016), es relacionar los saberes previos con la nueva información para crear nuevos conocimientos con posibilidades aplicativos en beneficio de la humanidad y personal determinando la la eficiencia y efectividad para la sociedad, p.49.

Competencia, (Remirez, Pérez, & Tapia, 2015) es una capacidad que se desarrolla a partir de un conjunto de aprendizajes significativos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que es transferida a situaciones específicas de condiciones y contextos mediante el uso consciente de los recursos que se posee.

El Constructivismo: (Méndez & Méndez, 2016). Agrupa varias teorías con el planteamiento de cómo se genera el conocimiento y cómo se aprende. Defienden la tesis de que el conocimiento no es una representación fiel de una realidad preexistente, Es resultado de un proceso dinámico de interpretación de la información externa, que realiza la mente a fin de construir progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos.

Competencia en enseñanza: (Blanco, 2010) resultante de una formación especializada de manera pragmática y orientado a la producción, articulando las concepciones del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir.

. Enseñanza universitaria: (García & Valcarcel, 2001) representa acciones de ejercicios profesionales como función de una enseñanza indagadora en

estudiantes universitarios de una escuela profesional que integra la vivencia de aprender a aprender, p. 157.

Racionalidad técnica: (López V. , 2000) Metodología que emana de las ciencias naturales de base empírica-analítica, con base psicológica conductista, que tiene la característica de cuantificar conductas observables. Se concibe la enseñanza como cambio de patrones o e conductas observables en los educandos. También se conoce como pedagogía por objetivos.

Racionalidad práctica: (López V. , 2000) Basada en las ciencias hermenéuticas. Planteamientos bajo la práctica como forma de razonamiento “deliberación practica”, un juicio práctico junto a la asunción de responsabilidad que esto implica, formación del profesorado vía reflexión, como enseñanza y aprendizaje buscando la comprensión.

La quinta: (López & Tous, 2003) ejercicio motriz que inicia con una voltereta hacia atrás, al mismo tiempo se colocan las palmas de las manos con dedos abiertas en el piso junto a los hombros, cuando los pies llega sobre el abdomen se impulsa hacia arriba con fuerza abdominal juntando los pies para realizar una vertical invertida sobre las manos.

## **CAPITULO III**

### **MÉTODO**

#### **3.1 Tipo investigación.**

Este trabajo de investigación se califica como de nivel básico, pero muy significativo por ser un estudio para ampliar conocimientos en situ, buscando la relación existente entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación física que cursan la asignatura de gimnasia educativa en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Como manifestó Quezada (2010, p. 38), “Aunque se estudia un contexto particular, la investigación básica busca resultados válidos para cualquier contexto”. Los cuales servirán para ser desarrollados en diferentes realidades y contextos.

#### **3.2 Diseño de investigación**

El presente trabajo es una investigación no experimental, consecuentemente no se manipulará las variables. La investigación es de nivel correlacional y de corte transversal, por lo que se espera observar los diferentes fenómenos tal como se presentan de forma y realidad natural, luego realizar el análisis correspondiente.

Teniendo en cuenta que la finalidad consistente, es encontrar el nivel o grado de correlación, asociación de dos a más conceptos, categorías o las variables en un momento particular. De corte transversal, toda vez que los datos se adquieren en una sola extracción que es el único momento. Se busca interpretar, detallar las variables analizando incidencias como la interrelación existente en un contexto dado. Hernández, et al (2010, p. 154).

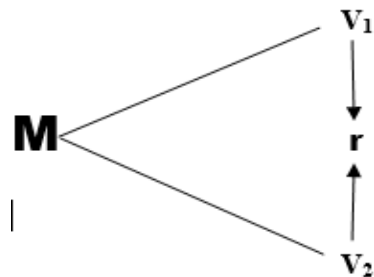
**Dónde:**

M: Muestra

V<sub>1</sub> : Competencia docente

V<sub>2</sub> : Aprendizaje significativo

r : Correlación entre la V<sub>1</sub> y V<sub>2</sub>



**3.3 Población y muestra**

**3.3.1 Población.**

De acuerdo con Quezada (2010, p. 95), quien manifiesta que, “la población es el conjunto más grande del cual se puede tomar una muestra representativa para la investigación científico”. La población está constituida con un total de 248 universitarios que estudian la especialidad de educación física, en la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Tabla 3

*Distribución de la población de estudio*

N°	Ciclo de estudio	N° de estudiantes
1	Ciclo II	64
2	Ciclo IV	57
3	Ciclo VI	55
4	Ciclo VIII	64
5	Ciclo X	22
	TOTAL	248

*Nota: Ficha técnica EPEF UNFV.*

### **3.3.2 Muestra**

Para esta investigación como muestra se considerará a los estudiantes de educación física del II ciclo académico, que suma la cantidad de 64 de futuros profesores educadores físicos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Se aplicará el muestreo No Probabilístico de tipo intencionado, es decir las unidades de estudio se seleccionaron a juicio personal.

#### **Criterios de selección**

Consideramos que los que participen como muestra poblacional en este trabajo investigativo se debe definir con los siguientes criterios necesarios de inclusión como también de exclusión

**Criterios de Inclusión:**

- a) Estudiantes del Ciclo II, de la Escuela profesional de Educación Física
- b) Estudiantes que hayan cursado la asignatura de gimnasia educativa

**Criterios de Exclusión:**

- a) Estudiantes de otros ciclos de estudio.
- b) Estudiantes con muchas inasistencias a clases.

**3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos****3.4.1 Técnicas de investigación**

De acuerdo con Hernández et al (2014, p. 403) “Las técnicas de recolección de datos son las distintas formas de obtener información”.

Para el presente estudio se utilizará las técnicas que a continuación se mencionan:

Técnica psicométrica: con ello se utilizará las pruebas de trabajo cooperativo y del juicio crítico en el área de ciencias sociales, pruebas elaboradas con criterios psicométricos de validez y confiabilidad.

Técnica de Análisis de documentos: las cuales serán aplicadas durante todo el proceso de investigación.

Técnica de Fichaje: recolección de información primaria como secundaria con los propósitos alimentar y sustentar los contenidos del marco teórico.

Estadística, se aplicará para el análisis descriptivo e inferencial de los datos a obtener.

En este estudio se utilizó la técnica de la encuesta, que permitió recoger información sobre la gimnasia educativa.



### **3.4.2 Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información. Para recoger datos e información relevantes, en la presente investigación se utilizaron el inventario sobre competencia docente y una prueba objetiva para el conocimiento de la gimnasia educativa, y la calidad educativa de los estudiantes de educación física.

El instrumento sintetiza en sí toda la labor previa de investigación: resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables y conceptos utilizados; pero también sintetiza el diseño concreto elegido para el trabajo. Mediante una adecuada construcción de los instrumentos de recolección, la investigación alcanza la necesaria correspondencia entre teoría y hechos.

A continuación, se muestran las fichas técnicas de los instrumentos utilizados en la investigación:

Tabla 4

*Ficha técnica del inventario de competencia docente.*

---

Ficha Técnica para Variable 1: Competencia docente
Nombre del instrumento: Cuestionario de competencia docente
Autor: Carhuas Inca Marcelino Hugo
Adaptación: Jofre (2009)
Año: 2018
Significación: validado por expertos
Extensión: consta de 20 ítems.
Administración: Individual
Ámbito de Aplicación: estudiantes de segundo ciclo y primer año académico
Duración: 30 minutos
Escala de medición: Ordinal tipo Likert
1: Totalmente en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: Medianamente de acuerdo
4: De acuerdo
5: Totalmente de acuerdo

---

Fuente: Contreras (2010)

Tabla 5

*Ficha técnica de la prueba objetiva*

---

Ficha Técnica de la prueba objetiva
Nombre del instrumento: Cuestionario de competencia docente
Autor: Carhuas Inca Marcelino Hugo
Adaptación: Jofre (2009)
Año: 2018
Significación: validado por expertos
Extensión: consta de 20 ítems.
Administración: Individual
Ámbito de Aplicación: estudiantes de cuarto ciclo académico
Duración: 60 minutos
Escala de medición: Nominal
1: Respuesta correcta
0: Respuesta incorrecta

---

Fuente: Elaboración propia

## **Validez**

La validez de los instrumentos se hizo a través de la consulta de profesionales, llamada juicio de expertos como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 6**

*Validez de por juicio de expertos del Cuestionario de variable 1*

Grado académico	Nombre y Apellidos	Dictamen
Doctor	Dwight Ronnie Guerra	Aplicable
Doctor	Pedro Alipio Vásquez García	Aplicable
Magister	Elena Vargas Arias	Aplicable

Fuente: Certificación de validez, elaboración propia

Según se observa en la tabla 6, la validez a través del juicio de expertos determino que el Cuestionario sobre la competencia docente es Aplicable, mostrando pertinencia, relevancia y coherencia entre sus ítems.

**Tabla 7**

*Validez de por juicio de expertos del Cuestionario de variable 2*

Grado académico	Nombre y Apellidos	Dictamen
Doctor	Dwight Ronnie Guerra	Aplicable
Doctor	Pedro Alipio Vásquez García	Aplicable
Magister	Elena Vargas Arias	Aplicable

Fuente: Certificación de validez, elaboración propia

Según se observa en la tabla 7, la validez a través del juicio de expertos determino que el Cuestionario sobre el aprendizaje significativo es Aplicable, mostrando pertinencia, relevancia y coherencia entre sus ítems.

### 3.4.3 Confiabilidad de los instrumentos

Para encontrar la confiabilidad, se aplicó una prueba de piloto a un grupo 20 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física, diferentes alumnos que no están considerados como muestra en la presente investigación o estudio, arrojando como resultados según los cuadros siguientes:

Tabla 8

Prueba de confiabilidad del cuestionario de la variable 1

Variable	Número de elementos	Coefficiente de confiabilidad
Competencia docente	20	0,833

Fuente: Reporte SPSS 24

Tabla 8, Se observa un Alfa de Cronbach de 0,833, lo cual determinó que el instrumento de investigación es altamente confiable para su aplicación en la investigación.

Tabla 9

Prueba de confiabilidad del cuestionario de la variable 2

Variable	Número de elementos	Coefficiente de confiabilidad
Aprendizaje significativo	20	0,892

Fuente: Reporte SPSS 24

En la tabla 9, se observa un Kuder de Richardson de 0,893, lo cual determinó que el instrumento de investigación es altamente confiable para su aplicación en la investigación.

### 3.5 Técnica de procesamiento de datos

Alfa de Cronbach – Kuder de Richardson

El Alfa de Cronbach no deja de ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que forman parte de la escala. Puede calcularse de dos formas: a partir de las varianzas (Alfa de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach estandarizado). Hay que advertir que ambas fórmulas son versiones de esta y que pueden deducirse la una de la otra. El Alfa de Cronbach y el Alfa de Cronbach estandarizados, coinciden cuando se estandarizan las variables originales (ítems).

Tablas cruzadas o de contingencia

Se emplean para registrar y analizar la asociación entre dos o más variables, habitualmente de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). La tabla nos permite ver de un vistazo que la proporción de hombres diestros es aproximadamente igual a la proporción de mujeres diestras. Sin embargo, ambas

proporciones no son idénticas y la significación estadística de la diferencia entre ellas puede ser evaluada con la prueba  $\chi^2$  de Pearson, supuesto que las cifras de la tabla son una muestra aleatoria de una población. Si la proporción de individuos en cada columna varía entre las diversas filas y viceversa, se dice que existe asociación entre las dos variables. Si no existe asociación se dice que ambas variables son independientes.

#### Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov

En estadística, la prueba de Kolmogorov-Smirnov (también prueba K-S) es una prueba no paramétrica que determina la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. En el caso de que queramos verificar la normalidad de una distribución, la prueba de Lilliefors conlleva algunas mejoras con respecto a la de Kolmogórov-Smirnov; y, en general, el test de Shapiro–Wilk o la prueba de Anderson-Darling son alternativas más potentes.

#### Prueba de correlación de Pearson

En estadística, el coeficiente de correlación de Pearson,  $\rho$  (rho) es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular  $\rho$ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden tiene que considerar la existencia de datos idénticos a la hora de ordenarlos, aunque si éstos son pocos, se puede ignorar tal circunstancia. La interpretación del coeficiente de correlación de Pearson oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, significa no correlación, pero no independencia.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 4.1 Presentación de resultados por variable

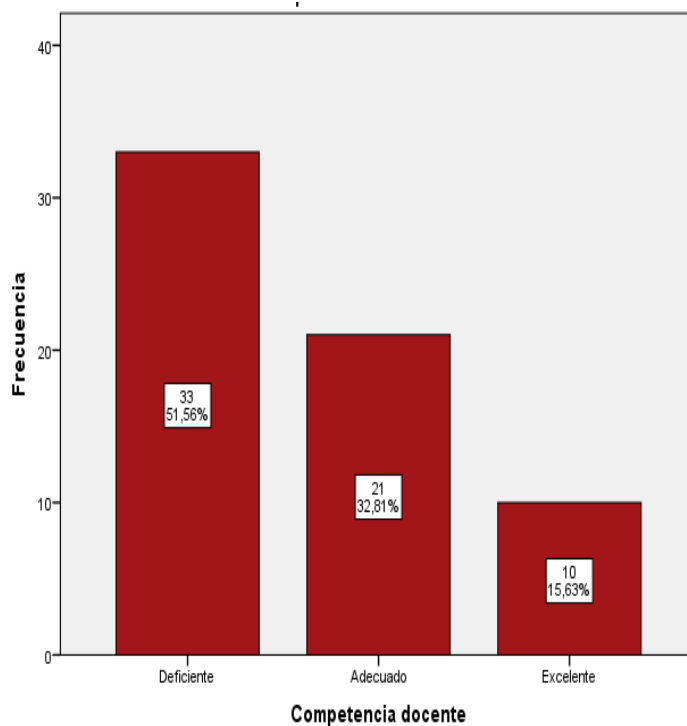
Tabla 10

*Frecuencias y porcentajes de competencia docente*

Niveles	Frecuencia F	Porcentaje %
Deficiente	33	51,6
Adecuado	21	33,8
Excelente	10	15,6
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia





*Figura 1:* Gráfico de barras de la competencia docente

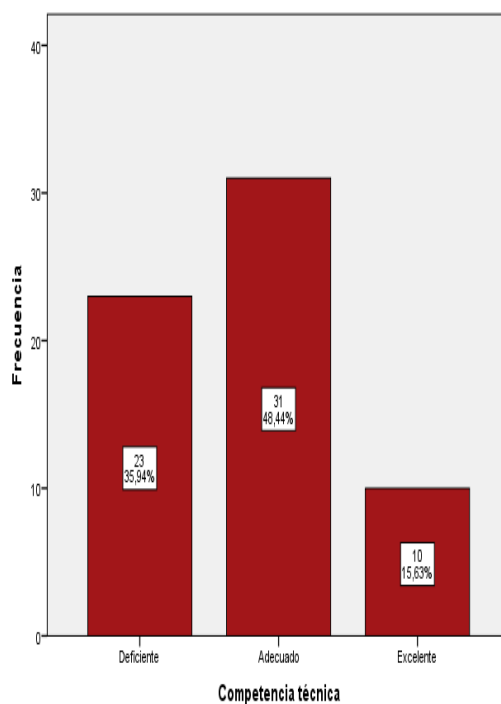
Según la tabla 10 y figura 1 se observa que, 33 (51,6%) de los encuestados presentan un nivel deficiente de competencia docente, 21(33,8%) de los encuestados presenta un nivel adecuado de competencia docente y 10 (15,6%) presentan un nivel excelente de competencia docente.

Tabla 11

*Frecuencias y porcentajes de la competencia técnica*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Deficiente	23	35,9
Adecuado	31	48,4
Excelente	10	15,6
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia



*Figura 2: Gráfico de barras de la competencia técnica*

Según la tabla 11 y figura 2 se observa que, 23 (35,9%) de los encuestados presentan un nivel deficiente de competencia técnica, 31(48,4%) de los encuestados presenta un nivel adecuado de competencia técnica y 10 (15,6%) presentan un nivel excelente de competencia técnica.

Tabla 12

*Frecuencias y porcentajes de la competencia metodológica*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Deficiente	52	81,3
Adecuado	8	12,5
Excelente	4	6,3
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia

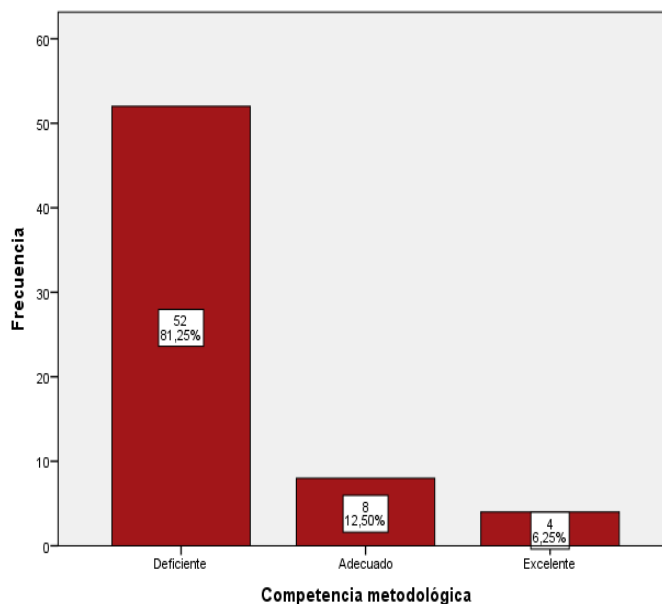


Figura 3: Gráfico de barras de la competencia metodológica

Según la tabla 12 y figura 3 se observa que, 52 (81,3%) de los encuestados presentan un nivel deficiente de competencia metodológica, 8(12,5%) de los encuestados presenta un nivel adecuado de competencia metodológica y 4 (6,3%) presentan un nivel excelente de competencia metodológica.

Tabla 13

*Frecuencias y porcentajes de la competencia social*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Deficiente	18	28,1
Adecuado	27	42,2
Excelente	19	29,7
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia

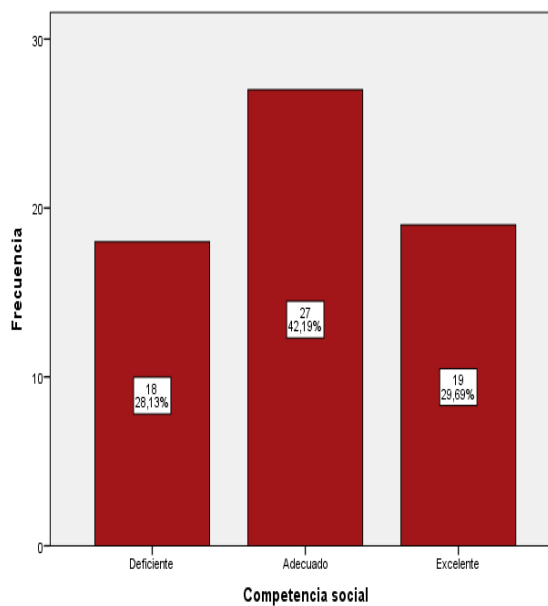


Figura 4: Gráfico de barras de la competencia social

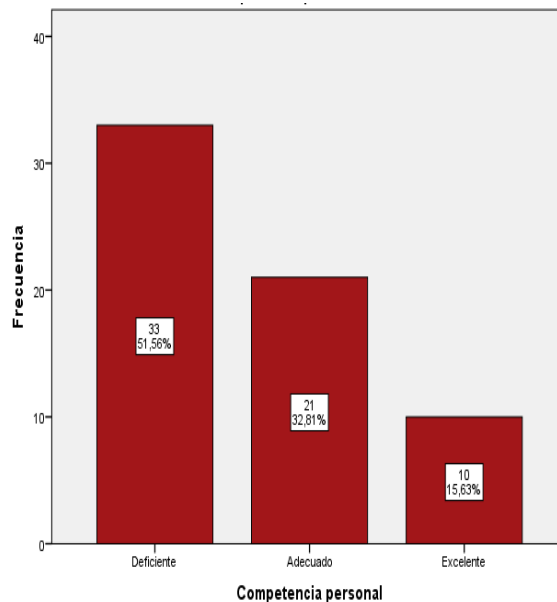
Según la tabla 13 y figura 4 se observa que, 18 (28,1%) de los encuestados presentan un nivel deficiente de competencia social, 27(42,2%) de los encuestados presenta un nivel adecuado de competencia social y 19 (29,7%) presentan un nivel excelente de competencia social.

Tabla 14

*Frecuencias y porcentajes de la competencia personal*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Deficiente	33	51,6
Adecuado	21	32,8
Excelente	10	15,6
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia



*Figura 5: Gráfico de barras de la competencia personal*

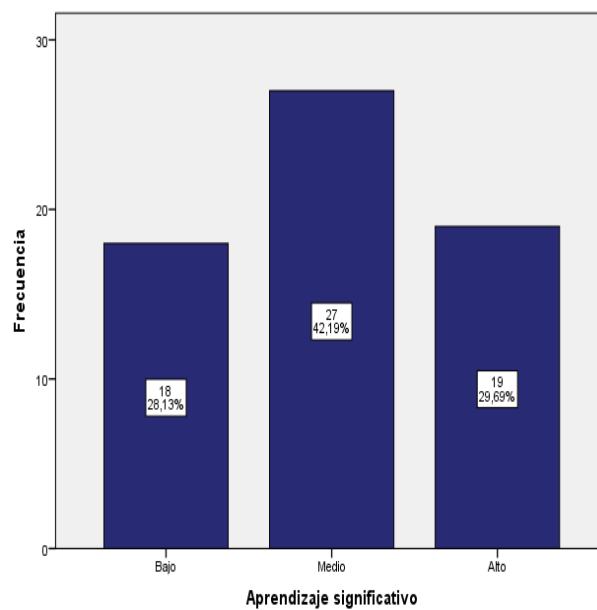
Según la tabla 14 y figura 5 se observa que, 33 (51,6%) de los encuestados presentan un nivel deficiente de competencia personal, 21(32,8%) de los encuestados presenta un nivel adecuado de competencia personal y 10 (15,6%) presentan un nivel excelente de competencia personal.

Tabla 15

*Frecuencias y porcentajes del aprendizaje significativo*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Bajo	18	28,1
Medio	27	42,2
Alto	19	29,7
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia



*Figura 6: Gráfico de barras del aprendizaje significativo*

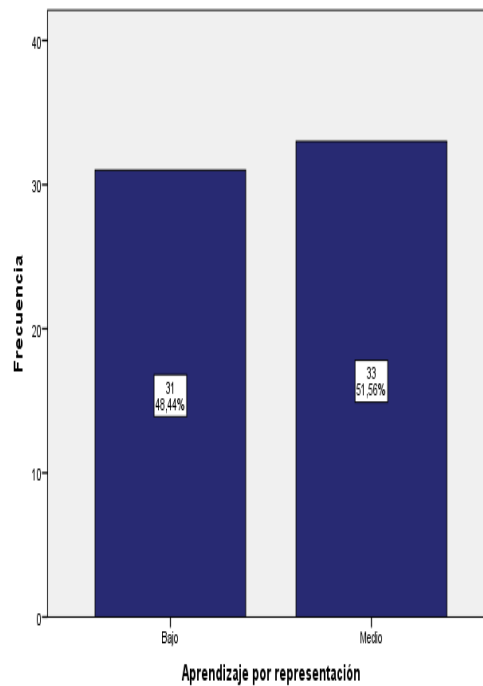
Según la tabla 15 y figura 6 se observa que, 18 (28,1%) de los encuestados muestra un nivel bajo de aprendizaje significativo, 27 (42,2%) muestran un nivel medio de aprendizaje significativo y 19 (29,7) muestran un nivel alto de aprendizaje significativo.

Tabla 16

*Frecuencias y porcentajes del aprendizaje por representación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Bajo	31	48,1
Medio	33	51,6
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia



*Figura 7: Gráfico de barras del aprendizaje por representación*

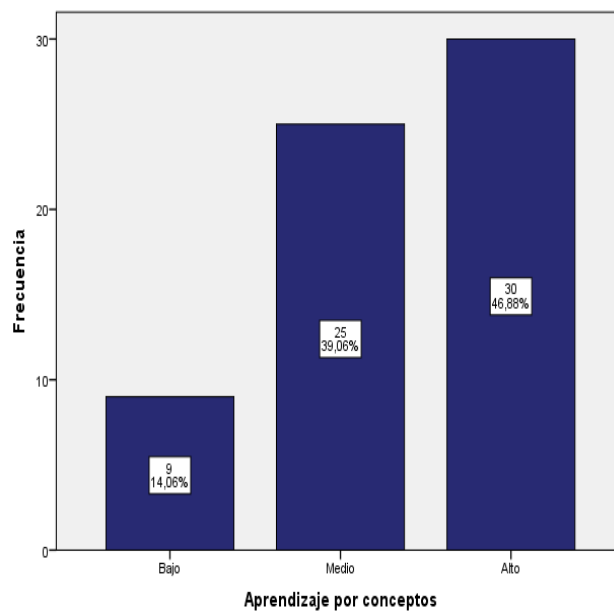
Según la tabla 16 y figura 7 se observa que, 31 (48,1%) de los encuestados muestra un nivel bajo de aprendizaje por representación y 33 (51,6%) muestran un nivel medio de aprendizaje por representación.

Tabla 17

*Frecuencias y porcentajes del aprendizaje por conceptos*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Bajo	9	14,1
Medio	25	39,2
Alto	30	46,9
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia



*Figura 8: Gráfico de barras del aprendizaje por conceptos*

Según la tabla 17 y figura 8 se observa que, 9 (14,1%) de los encuestados muestra un nivel bajo de aprendizaje por conceptos, 25 (39,2%) muestran un nivel medio de aprendizaje por conceptos y 30 (46,9%) muestran un nivel alto de aprendizaje por conceptos.



Tabla 18

*Frecuencias y porcentajes del aprendizaje por proposiciones*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
	F	%
Bajo	25	39,1
Medio	17	26,6
Alto	22	34,4
Total	64	100

Fuente: Elaboración propia

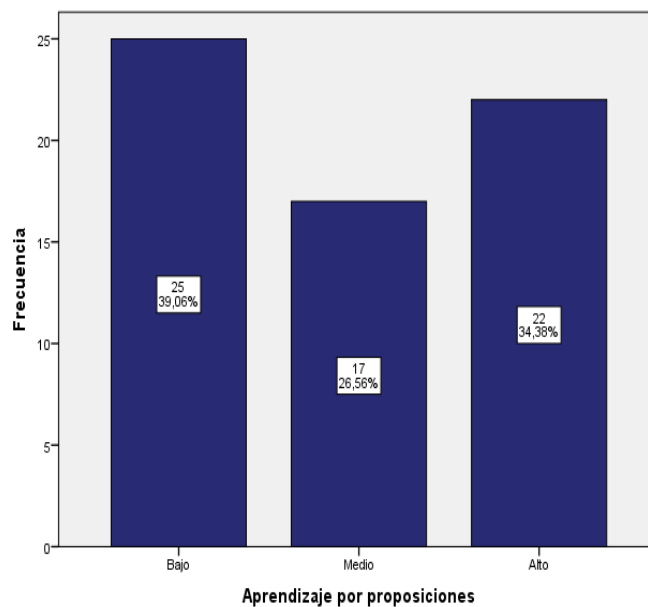


Figura 9: Gráfico de barras del aprendizaje por proposiciones

Según la tabla 18 y figura 9 se observa que, 25 (39,1%) de los encuestados muestra un nivel bajo de aprendizaje por proposiciones, 17 (26,6%) muestran un nivel medio de aprendizaje por proposiciones y 22 (34,4%) muestran un nivel alto de aprendizaje por proposiciones.

Tabla 19:

*Tabla cruzada Competencia docente y aprendizaje significativo*

		Aprendizaje significativo			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Competencia docente	Deficiente	Recuento	18	14	1	33
		% del total	28,1%	21,9%	1,6%	51,6%
	Adecuado	Recuento	0	13	8	21
		% del total	0,0%	20,3%	12,5%	32,8%
	Excelente	Recuento	0	0	10	10
		% del total	0,0%	0,0%	15,6%	15,6%
Total		Recuento	18	27	19	64
		% del total	28,1%	42,2%	29,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

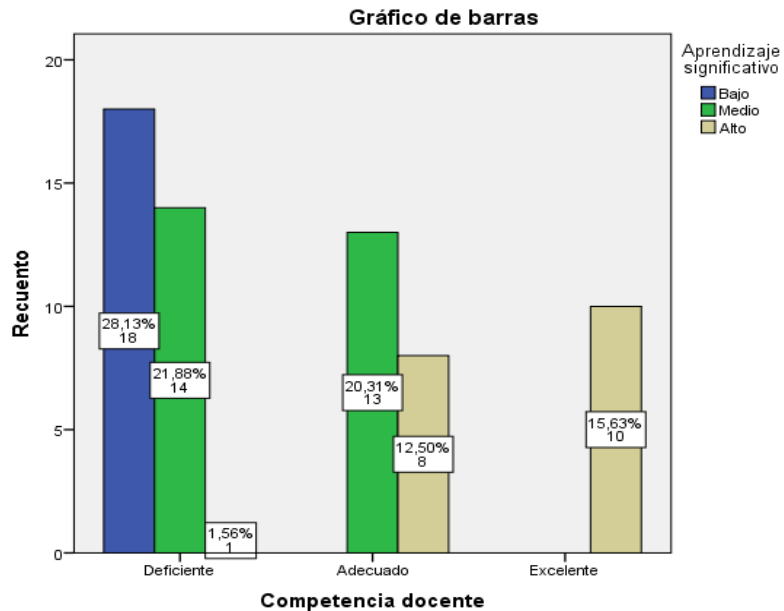


Figura 10: Gráfico de barras del aprendizaje por proposiciones

Según la tabla 19 y figura 10 se observa que, 33 (51,6%) de los encuestados con competencia docente deficiente 18 (28,1%) presentan un aprendizaje significativo bajo, 14 (21,9%) presentan aprendizaje significativo medio y 1 (1,6%) muestra aprendizaje significativo alto. Asimismo, 21 (32,8%) de los encuestados con competencia docente adecuada 13 (20,3%) presentan aprendizaje significativo medio y 8 (12,5%) muestran aprendizaje significativo alto. Finalmente, 10 (15,6%) de los encuestados con competencia docente excelente 10 (15,6%) presenta aprendizaje significativo alto.

Tabla 20:

Tabla cruzada Competencia docente y aprendizaje por representación

			Bajo	Medio	Total
Competencia docente	Deficiente	Recuento	31	2	33
		% del total	48,4%	3,1%	51,6%
	Adecuado	Recuento	0	21	21
		% del total	0,0%	32,8%	32,8%
	Excelente	Recuento	0	10	10
		% del total	0,0%	15,6%	15,6%
Total		Recuento	31	33	64
		% del total	48,4%	51,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

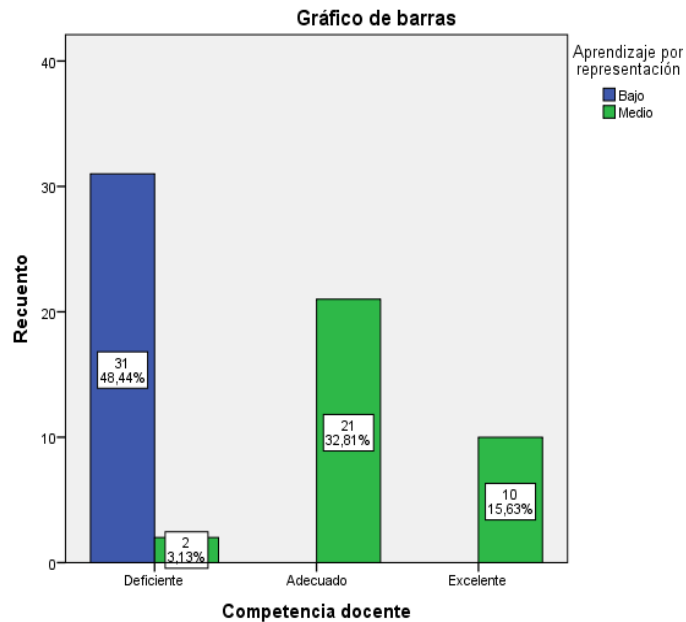


Figura 11: Gráfico de barras del aprendizaje por representación

Según la tabla 20 y figura 11 se observa que, 33 (51,6%) de los encuestados con competencia docente deficiente 31 (48,4%) presentan un aprendizaje por representaciones bajo y 2 (3,1%) presentan aprendizaje por representación medio. Asimismo, 21 (32,8%) de los encuestados con competencia docente adecuada 21 (32,8%) presentan aprendizaje por representaciones medio. Finalmente, 10 (15,6%) de los encuestados con competencia docente excelente 10 (15,6%) presenta aprendizaje por representación alto.

Tabla 21:

*Tabla cruzada Competencia docente y aprendizaje por conceptos*

		Aprendizaje por conceptos			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Competencia docente	Deficiente	Recuento	9	23	1	33
		% del total	14,1%	35,9%	1,6%	51,6%
	Adecuado	Recuento	0	2	19	21
		% del total	0,0%	3,1%	29,7%	32,8%
	Excelente	Recuento	0	0	10	10
		% del total	0,0%	0,0%	15,6%	15,6%
Total		Recuento	9	25	30	64
		% del total	14,1%	39,1%	46,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

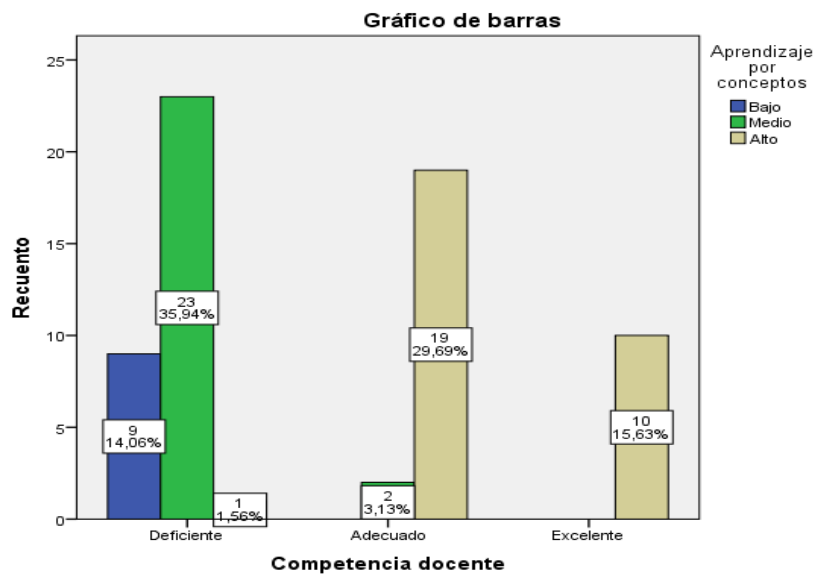


Figura 12: Gráfico de barras del aprendizaje por conceptos

Según la tabla 21 y figura 12 se observa que, 33 (51,6%) de los encuestados con competencia docente deficiente 9 (14,1%) presentan un aprendizaje por conceptos bajo, 23 (35,9%) presentan aprendizaje por conceptos medio y 1 (1,6%) muestra aprendizaje por conceptos alto. Asimismo, 21 (32,8%) de los encuestados con competencia docente adecuada 2 (3,1%) presentan aprendizaje por conceptos medio y 19 (29,7%) muestran aprendizaje por conceptos alto. Finalmente, 10 (15,6%) de los encuestados con competencia docente alta 10 (15,6%) presenta aprendizaje por conceptos alto.

Tabla 22:

Tabla cruzada Competencia docente y aprendizaje por proposiciones

		Aprendizaje por proposiciones			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Competencia docente	Deficiente	Recuento	25	7	1	33
		% del total	39,1%	10,9%	1,6%	51,6%
	Adecuado	Recuento	0	10	11	21
		% del total	0,0%	15,6%	17,2%	32,8%
	Excelente	Recuento	0	0	10	10
		% del total	0,0%	0,0%	15,6%	15,6%
Total		Recuento	25	17	22	64
		% del total	39,1%	26,6%	34,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

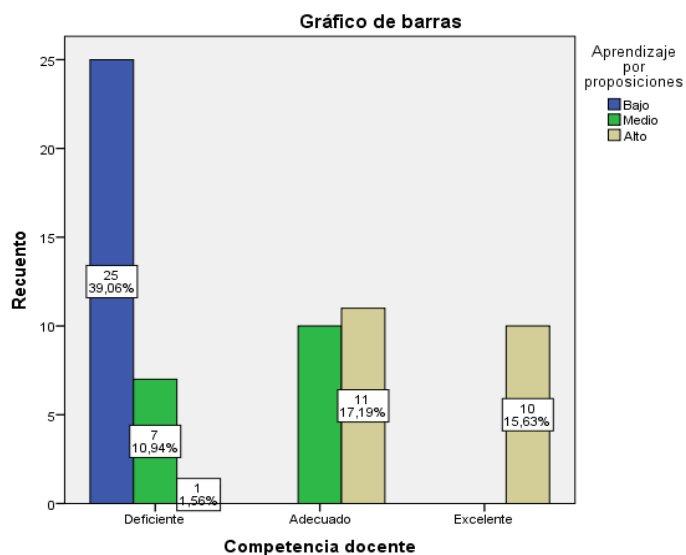


Figura 13: Gráfico de barras del aprendizaje por proposiciones



Según la tabla 22 y figura 13 se observa que, 33 (51,6%) de los encuestados con competencia docente deficiente 25 (39,1%) presentan un aprendizaje por proposiciones bajo y 7 (10,9%) presentan aprendizaje por proposiciones medio y 1 (1,6%) muestra aprendizaje por proposiciones alto. Asimismo, 21 (32,8%) de los encuestados con competencia docente adecuado 10 (15,6%) muestra aprendizaje por proposiciones medio y 11 (17,2%) muestran aprendizaje por proposiciones alto. Finalmente, 10 (15,6%) de los encuestados con competencia docente excelente 10 (15,6%) muestran aprendizaje por proposiciones alto

## Prueba de normalidad

Tabla 23:

*Estudio de Normalidad de los datos, mediante Kolmogorov-Smirnov*

		Competencia docente	Aprendizaje significativo
N		63	63
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	43,6094	9,9531
	Desviación estándar	7,6337	41,064
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,120	5,1529
	Positivo	,120	,099
	Negativo	-,136	-,099
Estadístico de prueba		,587	,520
Sig. asintótica (bilateral)		,012	,015

a. La distribución de prueba es normal.

En la tabla 23, observamos que, el P-valor alcanzado por la variable competencia docente es de 0,112 y el P-valor de la variable aprendizaje significativo 0,65, ambos resultados son mayores al nivel alfa ( $\alpha = 0.05$ ). Consecuentemente se asume que los datos no presentan una distribución normal, recomendándose para ello el uso del estadístico no paramétrico Rho de Spearman para la prueba de las hipótesis.

## 4.2 Contrastación de hipótesis

#### 4.2.1 Prueba de hipótesis

##### Hipótesis general

Ho: La competencia docente no muestra una relación significativa con el aprendizaje significativo en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Ha. La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje significativo en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Tabla 24

*Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis general*

			Competencia docente	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Competencia docente	Coefficiente de correlación	1,000	,471
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	64	64
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,471	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	64	64

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24 se observa que, el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.471 con un nivel de significancia de 0.05 (5% de margen máximo de error) entre las variables competencia docente y aprendizaje significativo. Lo que, nos indica que existe una relación positiva de nivel moderado entre ambas variables. Para la prueba de hipótesis se asume el siguiente criterio estadístico:

- P valor es mayor o igual que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ )
- P valor es menor que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis alterna ( $H_a$ )

Los resultados muestran que el P valor (0,000) es menor al valor alfa (0,05), por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Es decir: La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje significativo en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

### **Hipótesis específicas**

#### **Hipótesis específica 1**

$H_0$ : La competencia docente no muestra una relación significativa con el aprendizaje por representaciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

$H_a$ . La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje por representaciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Tabla 25

*Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 1*

			Competencia docente	Aprendizaje por representaciones
Rho de Spearman	Competencia docente	Coefficiente de correlación	1,000	,432
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	64	64
	Aprendizaje por representaciones	Coefficiente de correlación	,432	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	64	64

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 25 se observa que, el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.432 con un nivel de significancia de 0.05 (5% de margen máximo de error) entre las variables competencia docente y aprendizaje por representaciones. Lo que, nos indica que existe una relación positiva de nivel moderado entre ambas variables. Para la prueba de hipótesis se asume el siguiente criterio estadístico:

- P valor es mayor o igual que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ )
- P valor es menor que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis alterna ( $H_a$ )

Los resultados muestran que el P valor (0,000) es menor al valor alfa (0,05), por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Es decir: La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje por

representaciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

### **Hipótesis específica 2**

Ho: La competencia docente no muestra una relación significativa con el aprendizaje por conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Ha. La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje por conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Tabla 26

*Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 2*

			Competencia docente	Aprendizaje por conceptos
Rho de	Competencia docente	Coefficiente de correlación	1,000	,498
Spearman	docente	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	64	64
	Aprendizaje por conceptos	Coefficiente de correlación	,498	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	64	6

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 26 se observa que, el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.498 con un nivel de significancia de 0.05 (5% de margen máximo de error) entre las variables competencia docente y aprendizaje por conceptos. Lo que, nos indica que existe una relación positiva de nivel moderado entre ambas variables. Para la prueba de hipótesis se asume el siguiente criterio estadístico:

- P valor es mayor o igual que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis nula (H<sub>0</sub>)
- P valor es menor que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis alterna (H<sub>a</sub>)

Los resultados muestran que el P valor (0,000) es menor al valor alfa (0,05), por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Es decir: La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje por conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

### **Hipótesis específica 3**

H<sub>0</sub>: La competencia docente no muestra una relación significativa con el aprendizaje por proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

H<sub>a</sub>: La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje por proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.

Tabla 27

*Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 3*

		Aprendizaje Competencia por docente      proposiciones		
Rho de	Competencia	Coefficiente de correlación	1,000	,491
Spearman	docente	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	64	64
	Aprendizaje	Coefficiente de correlación	,491	1,000
	por	Sig. (bilateral)	,000	
	proposiciones	N	64	64

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 27 se observa que, el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.491 con un nivel de significancia de 0.05 (5% de margen máximo de error) entre las variables competencia docente y aprendizaje por proposiciones. Lo que, nos indica que existe una relación positiva de nivel moderado entre ambas variables. Para la prueba de hipótesis se asume el siguiente criterio estadístico:

- P valor es mayor o igual que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis nula (H<sub>0</sub>)
- P valor es menor que el valor  $\alpha$  (0.05) se acepta la hipótesis alterna (H<sub>a</sub>)

Los resultados muestran que el P valor (0,000) es menor al valor alfa (0,05), por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Es decir: La competencia docente muestra una relación significativa con el aprendizaje por proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018.



### 4.3 Discusión de resultados

Este estudio utilizó instrumentos validados por expertos y con un alto grado de confiabilidad. Lo cual sirvió para recolectar la información de los encuestados y con la ayuda del Software SPSS versión 24 se procedió al análisis de los datos cuyos resultados luego de ser analizados nos sirven para realizar la discusión.

En cuanto a la relación entre la competencia docente y el aprendizaje significativo se observa que de 51,6% de los encuestados con competencia docente deficiente, el 28,1% muestra un aprendizaje significativo bajo según se observa en la tabla 19. Asimismo, se muestra una correlación moderada de 0,471. Estos resultados son muy similares a los presentados por Campoverde (2014) En su tesis sobre, la incidencia de la competencia docente y el aprendizaje significativo en la cual se muestra que los docentes con nivel de competencia baja también sus estudiantes evidencian un aprendizaje significativo de nivel bajo. Esta relación lógica del bajo nivel de aprendizaje significativo se genera como lo manifiesta Contreras (2014) por un déficit en las habilidades de los docentes referidos a estrategias o el manejo de la didáctica de su especialidad. Esto corrobora nuestra idea principal que la competencia docente de calidad permite aprendizajes significativos en estudiantes de educación física. Puesto que la competencia docente representa un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permiten al educador desenvolverse adecuadamente en los entornos educativos (Siedento, 2014).

En cuanto a la relación entre la competencia docente y el aprendizaje por representación observamos en la tabla 25 un nivel de correlación moderada de 0,432 entre ambas variables. Este resultado es compatible con lo encontrado por Acosta

(2015) en su estudio sobre competencia docente y desempeño laboral mostrando un Rho de Spearman de 0,750. Si bien es cierto que este resultado es más alto que el de nuestro estudio, pero ambos se encuentran dentro del rango de correlación moderada. También se denota que un desempeño laboral eficiente es producto de aprendizajes significativos de índole por representación. Pues como lo menciono Borquez (2015) la representación de carácter técnico o instructivo incide en la adquisición de diversas habilidades en los estudiantes. Esto se puede denotar en la tabla 20, el 15,6% de los encuestados muestran una competencia docente de nivel excelente y un aprendizaje por representación medio. Lo cual, denota una relación bastante alta entre lo que representa un docente con habilidades técnicas, metodológicas, social y personal bien constituidas genera en los estudiantes aprendizajes de calidad lógica o por representación.

En cuanto a la relación entre la competencia docente y el aprendizaje por conceptos se muestra como principal hallazgo que, del 32,8% de los docentes con competencia adecuada el 29,7% de los estudiantes muestra aprendizaje por conceptos alto. Este mismo caso se presenta en el estudio realizado por Ramírez (2015) sobre trabajo grupal y aprendizaje significativo, en el cual se muestra un alto porcentaje de estudiantes (42,8%) con niveles altos de aprendizaje por conceptos. Lo cual indica que las estrategias vertidas por un docente competente son eficaces para estimular dichos aprendizajes o como lo plantea Moreiro (2000) El aprendizaje de los conceptos claves para descifrar la tarea a realizar requieren de estrategias docentes que estén de acorde al requerimiento y necesidad del estudiante. Lo cual significa que los docentes mejor calificados tendrán más éxito en lograr conceptos en los estudiantes.

En cuanto a la relación de la competencia docente y el aprendizaje por proposiciones se encontró como principal hallazgo que, de 51,6% de docentes con competencia baja el 39,1% de los estudiantes muestra aprendizaje por proposiciones bajo. Estos resultados lo podemos comparar con la investigación realizada por Moraban (2013) sobre competencia docente y rendimiento académico, donde se evidencio que del total de los evaluados 48% mostraron aprendizajes referidos a proposiciones bajos. Estas coincidencias de resultados tan bajos se deben a que este tipo de aprendizaje exige captar las ideas expresadas en forma de proposiciones (Delgado, 2016).

Finalmente, es necesario recalcar la estrecha relación entre competencia docente y aprendizaje significativo, los diferentes autores e investigadores citados en este estudio coinciden en que una enseñanza de calidad brindada por profesores preparados y con alta calidad moral, proporcionan mejores aprendizajes en sus estudiantes. También a través de estos estudios, hemos logrado hallar otras variables que bien podría ser abordada en futuros estudios como, por ejemplo, competencia docente y motivación para la investigación en los estudiantes o estilos de enseñanza del docente y estilos de pensamiento en estudiantes. Aun así, debemos confirmar que la competencia docente si muestra relación con el aprendizaje significativo en estudiantes de educación física de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. Conclusiones**

##### Primera

Se determinó que si existe relación directa moderada y positiva entre las variables. Competencia docente y aprendizaje significativo en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018, evidencia una correlación de Spearman de 0,471 y P valor de 0,000.

##### Segunda

Se determinó que si existe relación directa moderada y positiva entre las variables. Competencia docente y aprendizaje por representación en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018, evidencia una correlación de Spearman de 0,432 y P valor de 0,000

### Tercera

Se determinó que si existe relación directa moderada y positiva entre las variables. Competencia docente y aprendizaje por conceptos en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2018, evidencia una correlación de Spearman de 0,498 y P valor de 0,000.

### Cuarta

Se determinó que si existe relación directa moderada y positiva entre las variables. Competencia docente y aprendizaje por proposiciones en la asignatura de gimnasia educativa en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 201, evidencia una correlación de Spearman de 0,491 y P valor de 0,000

## **5.2. Recomendaciones**

### Primera

A la Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal para que designe a quien corresponda la consideración de los resultados obtenidos en este estudio en la elaboración de planes y proyectos de carácter didáctico y curricular donde se aborde la problemática existente en esta universidad según las evidencias encontradas.

### Segunda

Al director de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal para que recomiende previa evaluación la publicación de esta tesis y pueda servir de insumo en la elaboración de planes y proyectos.

### Tercera

Al director del área de soporte académico para organice un seminario con docentes de esta Facultad y se pueda exponer esta tesis de investigación y se dé a conocer la problemática existente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, R. (2013) *Factores que inciden en la competencia docente universitarios*.

Recuperado de: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26870.pdf>

Acosta, R. (2015) *Influencia de la competencia docente en el desempeño de los egresados del ciclo Técnico Productivo Sagrado Corazón de Jesús de San*

*Juan de Miraflores*. Recuperado de:

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1002/TM%20CE-Et%20A21%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ausubel, D. (1974) *Adquisición y retención del conocimiento*. México: Tegal

Benito, A. (2005) *Nuevas claves para docencia universitaria-en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bernal, J. (2012) *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Camacho L. & Bolívar C. (2012) *Calidad de la educación física*. Bogotá: Kinesis

Camperos, M. (2002) *De los fines educativos a los objetivos estructurales*. Caracas: Anauco.

Campoverde, N. (2014) *Incidencia de la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de ingeniería de sistemas de la universidad*

*de Quito*. Recuperado de:

<https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/8652/1/AC-DU-ESPE-047971.pdf>

Contreras, O. (2004) *Didáctica de la educación física*. Barcelona: INDE

- Contreras, O. (2014) *Didáctica de la educación física*. Barcelona: INDE
- Correa, J. (2017) *Origen y desarrollo conceptual de la categoría competencia educativa*. Recuperado de:  
[http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf)
- García A. y Valcárcel M. (2001) *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid-España. Morata.
- González F. (2008) *El mapa conceptual y el diagrama V-recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Goñi J. (2005) *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México D.F, México: Mc Graw-Hill.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima: Editorial San Marcos.
- Le Bouch, J. (2008) *El deporte educativo, psico cinética y aprendizaje motor*. Barcelona: INDE
- López, P. y Tous, J. (2003) *Manual de educación física y deportes-técnicas y actividades prácticas*. Barcelona: Océano.



- López, V. (2000). *Evaluación compartida, descripción y análisis de experiencias en educación física*. Sevilla: Morón.
- Lora, J. (2008) *Educación corporal*. Madrid: Paidotribo
- Medina, M. y Barquero, J. (2015). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Méndez, J. y Méndez, E. (2016) *Diccionario de educación, actividad física y deportes*. Ecuador: Ibarra.
- Ministerio de educación de Guatemala (2016) *Lineamientos del desempeño docente*. Fondo gubernamental.
- Montereo, C. (2015) *Enseñando a enseñar en la universidad*. Madrid: Octaedro.
- Morazán, S. (2013) *Competencia docente y su relación con el rendimiento académico*. Recuperado de:  
<file:///C:/Users/Duay/Downloads/competencias-docentes-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-la-asignatura-de-matematicas-en-las-instituciones-de-educacion-media-del-municipio-de-danli.pdf>
- Moreira, M. (2000) *Aprendizaje significativo, teoría y práctica*. México: Mc Graw-Hill
- Morgado, I. (2006) *Psicobiología del aprendizaje y la memoria*. Lima: Lucas lavado
- Ontoria, A. Molina, A. (2006) *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea

- Pachas, J. (2015) *Formación profesional y desempeño laboral en la institución educativa 064 José María Arguedas*. Recuperado de: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7881/Pachas\\_QJJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7881/Pachas_QJJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ramírez, M. Pérez, E. Tapia, F. (2015) *Secuencias didácticas para el desarrollo de competencias-educación media superior y superior*. México: Trillas.
- Ramos, L. y Del Villar, F. (2005) *La enseñanza de la educación física*. Madrid: Síntesis
- Sánchez, L. Andrade, R. (2018). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizajes*. México: Alfaomega.
- Siedento, D. (2014) *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Tabernero, B. (2012) *Educación física una propuesta para el cambio*. Madrid: Paidotribo.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Universidad Nacional Federico Villarreal (2016) *Plan estratégico institucional al 2021*. Fondo universitario UNFV.
- Zabalza, M. (2011) *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.